

HALL, R.: Die rol van spesiale skole in inklusiewe  
onderwys

PhD Universiteit van Stellenbosch Desember 1998

# **DIE ROL VAN SPESIALE SKOLE IN INKLUSIEWE ONDERWYS**

**RIANA HALL**

**Proefskrif ingelewer vir die graad  
Doktor in die Opvoedkunde  
(Spesialiseringsonderwys)  
aan die  
Universiteit van Stellenbosch.**

**Promotor: Prof P Engelbrecht**



**Desember 1998**

**Verklaring**

*Ek, die ondergetekende, verklaar hiermee dat die werk in hierdie proefskrif vervat my eie oorspronklike werk is en dat ek dit nie vantevore in die geheel of gedeeltelik by enige universiteit ter verkryging van 'n graad voorgelê het nie.*

Handtekening: M. Hall

Datum: 6 November 1998

## OPSOMMING

Spesiale onderwys en veral die voortbestaan van spesiale skole, staan in die brandpunt van die transformasie na 'n inklusiewe onderwysstelsel in Suid-Afrika. Die tydperk van afwagting op die afkondiging van wetgewing rondom die proses van transformasie, word gekenmerk deur 'n lae onderwysermoraal, besnoeiings in begrotings, oorvol klasse, diverse leerderbehoefte, sowel as 'n algemene gevoel van onsekerheid oor die toekoms. Teen hierdie agtergrond het die studie gepoog om die insluiting van leerders met spesiale onderwysbehoefte in hoofstroomonderwys, vanuit spesiale skool-personeel se perspektief te bepaal. Daar is gebruik gemaak van 'n situasie-analise van die huidige stand van spesiale skole, kommentaar van spesiale skool-personeel oor inklusiewe onderwys in te win, sowel as om onderhoude te voer met belanghebbende rolspelers en kundiges rondom inklusiewe onderwys op nasionale en internasionale gebied.

Dit blyk uit die ondersoek dat daar 'n behoefte is aan samewerking tussen spesiale en hoofstroomonderwys. Spesiale skole as deskundige sentrums kan 'n bydrae lewer op die gebied van die assessering van leerstyle en akademiese vaardighede, die bepaling van sosiale en gedragsbehoefte, sowel as die organisering van die multi-disiplinêre span rondom die leerder se akademiese en nie-akademiese behoeftes. Spesiale skool-personeel kan betrokke raak by die opleiding en ondersteuning van hoofstroomonderwysers in die hantering van leerders met spesiale onderwysbehoefte en kan as samewerkende konsultante by verskillende onderwyssituasies inskakel, soos byvoorbeeld:

- in die hoofstroomskool in die hoofstroomklas;
- in 'n hoofstroomskool waar leerders tydelik onttrek word uit die hoofstroomklas;
- in die hoofstroomskool in 'n spesiale klas of eenheid; of
- in 'n spesiale skool.

Ten spyte van bestaande vaardighede en kennis van beide hoofstroom- en spesiale onderwysers, beskik hulle nie oor die nodige samewerkingsvaardighede om kundighede effektief te deel nie. Dit blyk dat spesiale skole as bestaande formele strukture onderwysbehoefte moet aanspreek en ondersteuning behoort te bied aan leerders, onderwysers, ouers en ander lede van die gemeenskap in die beweging na inklusiewe onderwys in Suid-Afrika.



## SUMMARY

Special education and mainly the continued existence of special schools, is the focal point of the transformation to a system of inclusive education in South Africa. The period pending the promulgation of law regarding the process of transformation, is distinguished by the low morale of teachers, cutbacks on budgets, a large number of learners with diverse needs in mainstream, as well as special classes, and a general feeling of uncertainty pertaining to the future. Against this background, the study seeks to investigate the inclusion of learners with special educational needs in mainstream schools from special school staff's point of view. This study involved a situation analysis of the current stance of special schools, gathering comments from special school staff on inclusive education, as well as having interviews with role-players and experts on inclusive education on national and international domain.

The study reveals a need for special and mainstream teachers to collaborate. Special schools as expert centers can be instrumental in assessing learning styles and academic skill levels, identifying social and behavioural needs and organising the multi-disciplinary team around an individualised plan in order to meet both academic and non-academic needs. Special school personnel should be involved with the support and training of mainstream teachers to empower them to deal with learners with special educational needs. Special school personnel can link up as collaborative consultants in various educational settings, such as:

- in the mainstream school in the mainstream class;
- in the mainstream school where learners are temporarily pulled out of the regular programme;
- in the mainstream school in a special class or unit; or
- in a special school.

Despite existing skills and knowledge of both mainstream and special school teachers, they do have the necessary collaborative skills to effectively share their expertise. This study indicates that special schools, as existing formal structures, have a pivotal role in addressing these needs and supporting learners, teachers, parents and other community members in the movement to inclusive education in South Africa.

*Opgedra aan*  
*my ma, Bessie*  
*en*  
*my pa, Piet*

**SOLI DEO GLORIA**

## INHOUDSOPGAWE

### HOOFSTUK 1

#### *INLEIDING, PROBLEEMSTELLING EN METODOLOGIESE*

#### *VERANTWOORDING*

<b>1.</b>	<b>INLEIDING .....</b>	<b>1</b>
<b>2.</b>	<b>PROBLEEMSTELLING .....</b>	<b>9</b>
2.1.	Doel .....	9
2.2.	Newe-vraagstellings .....	10
<b>3.</b>	<b>BEGRIPSVERKENNING EN -OMSKRYWING .....</b>	<b>10</b>
3.1.	Leerders .....	10
3.2.	Spesiale onderwysbehoefes .....	10
3.3.	Onderwyserondersteuningsdienste .....	11
3.4.	Gespesialiseerde onderwys .....	12
3.5.	Inklusiewe onderwys .....	12
<b>4.</b>	<b>NAVORSINGSONTWERP .....</b>	<b>15</b>
4.1.	Inleiding .....	15
4.2.	Kwalitatiewe navorsing .....	16
4.3.	Verkennde aard van die navorsing .....	18
4.4.	Beskrywende aard van die navorsing .....	19
4.5.	Kontekstuele aard van die navorsing .....	20
<b>5.</b>	<b>BEPERKINGE VAN HIERDIE STUDIE .....</b>	<b>21</b>
<b>6.</b>	<b>STRUKTUUR VAN AANBIEDING .....</b>	<b>21</b>
<b>7.</b>	<b>SAMEVATTING .....</b>	<b>22</b>

## HOOFSTUK 2

### *'n HISTORIESE PERSPEKTIEF OP SPESIALE ONDERWYSVOORSIENING IN SUID-AFRIKA*

1.	INLEIDING .....	23
2.	VROEEë ONTWIKKELING IN SPESIALE ONDERWYSVOORSIENING .....	23
3.	SPESIALE ONDERWYS IN DIE UNIE VAN SUID-AFRIKA .....	25
4.	SPESIALE ONDERWYS NA DIE TWEDE WêRELDOORLOG .....	27
5.	SPESIALE ONDERWYSVOORSIENING NA 1948 .....	28
6.	AFKONDIGING VAN 'n NASIONALE ONDERWYSBELEID (1967) .....	29
7.	DIE WYSIGING VAN WETGEWING IN 1974 .....	32
8.	SPESIALE ONDERWYS AAN ANDER BEVOLKINGSGROEPE .....	33
9.	VERSLAE OMTRENT SPESIALE ONDERWYS TOT EN MET APRIL 1994 .....	36
9.1.	Die De Lange-verslag .....	36
9.2.	Verslag oor onderwys vir swart gestremdes .....	41
9.3.	Die onderwysvernuwingstrategie .....	42
9.4.	Die NEPI-verslag .....	45
10.	SPESIALE ONDERWYSVOORSIENING IN SUID-AFRIKA NA APRIL 1994 .....	49
10.1.	Belangrike verslae oor spesiale onderwys na April 1994 .....	50
10.2.	ANC: <i>Discussion Document "A Policy Framework for Education and Training"</i> .....	50
10.3.	Die Witskrif oor Onderwys en Opleiding .....	52
10.4.	Die Hunter-verslag .....	54
10.5.	Die Skolewet .....	55
10.6.	Kurrikulum 2005 .....	57
10.7.	Die data-insamelingsprojek: <i>School Register of Needs Survey</i> .....	59
10.8.	Die ondersoek van die NCSNET en die NCESS .....	60
11.	SAMEVATTING .....	65

### HOOFTUK 3

#### *DIE AARD EN OMVANG VAN 'n INKLUSIEWE ONDERWYSBENADERING*

<b>1. INLEIDING .....</b>	<b>68</b>
<b>2. TERMINOLOGIE VIR PLASING IN HOOFSTROOMONDERWYS .....</b>	<b>68</b>
2.1. Normalisasie .....	68
2.2. Hoofstroomplasing .....	69
2.3. Integrasie .....	69
2.4. Inklusiewe onderwys .....	69
<b>3. INTERNASIONALE OPSIES IN PLASING VAN LEERDERS .....</b>	<b>71</b>
3.1. 'n Kontinuum van spesiale onderwysvoorsiening .....	71
3.1.1. Hoofstroomklas-opsie .....	73
3.1.2. Spesiale klas-opsie .....	74
3.1.3. Mees inperkende opsie .....	76
3.2. Volle insluiting .....	76
<b>4. 'N SUID-AFRIKAANSE MODEL VIR PLASING VAN LEERDERS .....</b>	<b>78</b>
4.1. Die Wes-Kaapse model .....	78
4.2. Doelstellings met hierdie plasingmodel van leerders .....	81
4.3. Hoofstroom-gebaseerde steun .....	82
<b>5. KOMPONENTE VAN TOEPASLIKE INKLUSIEWE ONDERWYS .....</b>	<b>83</b>
5.1. Die rol van die Onderwysdepartement .....	83
5.2. 'n Beleid van inklusiewe onderwys .....	84
5.3. Beplanning van inklusiewe onderwys .....	85
5.4. Die hoof se betrokkenheid .....	85
5.5. 'n Bewustheid van gestremdhede .....	86
5.6. Personeelopleiding .....	87
5.7. Klaskamerondersteuning .....	88
5.8. Ondersteuning en samewerking .....	88
5.9. 'n Spanbenadering .....	89
5.10. Kurrikulum-aanpassings .....	90

5.11. Leerderassessering .....	91
5.12. Ouerbetrokkenheid .....	91
5.13. Ander kwessies .....	92
<b>6. STRUIKELBLOKKE IN DIE IMPLEMENTERING</b>	
<b>VAN INKLUSIEWE ONDERWYS .....</b>	<b>92</b>
6.1. 'n Teësinigheid om te verander .....	93
6.2. Houdings en ingesteldheid .....	96
6.2.1. Faktore wat onderwyserhoudings mag beïnvloed .....	98
6.2.2. Negatiewe houdings van onderwysers teenoor inklusiewe onderwys .....	99
6.2.3. Positiewe houdings van onderwysers teenoor inklusiewe onderwys .....	100
<b>7. INKLUSIEWE ONDERWYSPRAKTYKE .....</b>	<b>101</b>
7.1. Samewerkende spanbou .....	102
7.2. Meewerkende onderrigstrategieë .....	102
7.3. Strategieë vir aanpassings van onderrigmetodes .....	104
7.3.1. Wysiging van die onderrigmateriaal en -aktiwiteite .....	104
7.3.2. Wysiging van die onderrigprosedures .....	106
7.3.3. Wysig die verwagtinge rondom die leeropdrag .....	107
7.3.4. Kies 'n alternatiewe opdrag .....	108
7.4. Strategieë vir aanpassings van die kurrikulum .....	109
7.4.1. Tipes kurrikulum-aanpassings wat gemaak kan word .....	109
7.4.2. Kategorieë van kurrikulum-aanpassings .....	109
7.5. Riglyne vir assessering .....	110
7.5.1. Verduidelik die assesseringstelsel aan die leerders .....	110
7.5.2. Baseer assessering op 'n voorafgestelde standaard .....	110
7.5.3. Baseer assessering op die leerder se vordering .....	111
7.5.4. Baseer assessering op 'n verskeidenheid bronne .....	111
7.6. Die leerder as lid van die onderrigspan .....	112
7.6.1. Die "buddy" sisteem .....	112
7.6.2. Meewerkende leer/groepwerk .....	112
7.7. Die gebruik van tegnologie .....	113
<b>8. SAMEVATTING .....</b>	<b>113</b>

## HOOFSTUK 4

### *VERKENNING VAN DIE HUIDIGE STAND VAN SPESIALE SKOLE*

<b>1. INLEIDING .....</b>	<b>116</b>
<b>2. DIE FORMAAT VAN DIE KWALITATIEWE ONDERSOEK .....</b>	<b>116</b>
2.1. Onderzoekgroep .....	116
2.2. Metodes van data-insameling .....	117
<b>3. DATAVERIFIKASIE .....</b>	<b>120</b>
3.1. Geldigheid/geloofwaardigheid .....	121
3.1.1. Waarheidsgetrouheid van die navorsingsresultate .....	121
3.1.2. Toepasbaarheid van die navorsingsresultate .....	123
3.1.3. Konsekwentheid van die navorsingsresultate .....	124
3.1.4. Neutraliteit van die navorsingsresultate .....	125
3.2. Betroubaarheid .....	126
3.3. Veralgemening .....	126
3.4. Die rol van die navorser .....	127
3.5. Etiese oorwegings .....	128
<b>4. METODES VAN DATAVERWERKING .....</b>	<b>129</b>
<b>5. BESPREKING VAN DIE INGESAMELDE DATA MET BETREKKING TOT DIE HUIDIGE STAND VAN SPESIALE SKOLE .....</b>	<b>130</b>
5.1. 'n Situasie-analise .....	131
5.1.1. Interne verkenning .....	131
5.1.1.1. Die werksaamhede van die personeel verbonde aan spesiale skole .....	131
5.1.1.2. Aangeleenthede rondom die sterk en swak punte van spesiale skole .....	145
5.1.2. Omgewingsverkenning .....	148
5.1.2.1. Institusionele verkenning .....	148
5.1.2.2. Eksterne verkenning .....	149
5.2. 'n Bespreking van ingesamelde data met betrekking op die kommentaar van spesiale skool-personeel .....	149
5.2.1. 'n Kwalitatiewe beskrywing van kommentaar op die oop vraag .....	150
5.2.1.1. Die leerder .....	150
5.2.1.2. Die onderwyser .....	156

5.2.1.3. Kwessies rondom skoolverwante sake .....	162
5.2.2. 'n Kwantitatiewe beskrywing van kommentaar op die oop vraag .....	168
5.3. 'n Kwalitatiewe bespreking van onderhoude met rolspelers en kundiges ...	176
5.3.1. Emosionele behoeftes van die onderwyser .....	177
5.3.2. Kognitiewe behoeftes van die onderwyser .....	177
5.3.3. Behoeftes van die onderwyser aan ondersteuning .....	178
<b>6. 'N BESPREKING VAN DIE BEVINDINGE VAN</b>	
<b>    HIERDIE ONDERSOEK .....</b>	<b>179</b>
6.1. Inleiding .....	179
6.2. Onderwysers .....	180
6.3. Onderwysparadigma .....	181
6.4. Finansiële ondersteuning .....	181
6.5. Ouers .....	182
6.6. Tersiële inrigtings .....	182
6.7. Samewerking tussen hoofstroom en spesiale skole .....	182
<b>7. SAMEVATTING .....</b>	<b>183</b>

## HOOFSTUK 5

### *DIE ROL VAN SPESIALE SKOLE IN INKLUSIEWE ONDERWYS*

<b>1. INLEIDING .....</b>	<b>185</b>
<b>2. 'N VISIE .....</b>	<b>186</b>
<b>3. DOELSTELLINGS .....</b>	<b>186</b>
<b>4. VOORVEREISTES VIR SUKSES .....</b>	<b>186</b>
<b>5. DIE TRANSFORMASIEPROSES .....</b>	<b>188</b>
<b>6. BEMAGTIGING VAN ONDERWYSPERSONEEL .....</b>	<b>188</b>
<b>7. IMPLIKASIES VAN 'N VERANDERDE ROL VIR SPESIALE</b>	
<b>    SKOOL-PERSONEEL .....</b>	<b>189</b>
<b>8. SAMEWERKENDE KONSULTASIE .....</b>	<b>189</b>
<b>9. DIE ROL VAN SPESIALE SKOLE IN</b>	
<b>    INKLUSIEWE ONDERWYS .....</b>	<b>191</b>



9.1.	Die rol van spesiale skool-personeel in die opleiding van hoofstroompersoneel .....	192
9.2.	Spesiale skool-personeel in die ondersteuning van hoofstroompersoneel .....	194
9.3.	Spesifieke dienste aan leerders .....	194
9.4.	Spesiale skole en die ontwikkeling van ondersteuningstrukture in hoofstroomskole .....	195
9.5.	Ouers .....	196
9.6.	Ander dienste .....	196
<b>10.</b>	<b>DIE ROL VAN SPESIALE SKOOL-PERSONEEL .....</b>	<b>197</b>
10.1.	Die rol van die bestuur van die spesiale skool in inklusiewe onderwys ....	197
10.2.	Die rol van die opvoedkundige sielkundige by spesiale skole in inklusiewe onderwys .....	198
10.3.	Die rol van onderwysers wat leerondersteuning bied by spesiale skole in inklusiewe onderwys .....	200
10.4.	Die rol van die klasonderwyser by spesiale skole in inklusiewe onderwys ..	200
10.5.	Die rol van die mediese beampte by spesiale skole in inklusiewe onderwys..	201
10.6.	Die rol van die spraakterapeut by spesiale skole in inklusiewe onderwys .	202
10.7.	Die rol van die arbeidsterapeut by spesiale skole in inklusiewe onderwys ...	202
10.8.	Die rol van die fisioterapeut by spesiale skole in inklusiewe onderwys .....	203
<b>11.</b>	<b>SAMEVATTING.....</b>	<b>203</b>

## HOOFSTUK 6

### *BEVINDINGE, SAMEVATTING EN GEVOLGTREKKING*

<b>1.</b>	<b>INLEIDING .....</b>	<b>206</b>
<b>2.</b>	<b>OORSIG VAN HIERDIE STUDIE .....</b>	<b>207</b>
<b>3.</b>	<b>BEVINDINGE .....</b>	<b>222</b>
3.1.	Bevindinge ten aansien van inklusiewe onderwys .....	222
3.2.	Bevindinge ten aansien van spesiale skole in inklusiewe onderwys .....	226
<b>4.</b>	<b>SAMEVATTENDE GEVOLGTREKKING .....</b>	<b>231</b>

<b>5.</b>	<b>AANBEVELINGS</b> .....	232
5.1.	Aanbevelings ten aansien van opleiding .....	232
5.2.	Aanbevelings ten aansien van die onderwyspraktyk .....	233
5.3.	Aanbevelings ten aansien van navorsing .....	233
<b>6.</b>	<b>TOEKOMSPERSPEKTIEF</b> .....	234
 <b>BIBLIOGRAFIE</b> .....		235
 <b>BYLAE A:</b> 'n Oop vraag .....		258
 <b>BYLAE B:</b> Onderhoudsvrae .....		259

## LYS VAN TABELLE

TABEL 2.1.	Aantal leerders in spesiale skole teenoor gewone skole - 1991 .....	43
TABEL 2.2.	Indeling van tipe skole in die onderskeie provinsies - 1997 .....	59
TABEL 5.1.	Die werksaamhede van spesiale skool-personeel in die onderskeie onderwyssituasies, in samewerking met die verskillende persone betrokke .....	193
TABEL 5.2.	Die opvoedkundige sielkundige se hantering van emosionele behoefte omtrent inklusiewe onderwys .....	199

## LYS VAN FIGURE

FIGUUR 3.1. 'n Kontinuum van spesiale onderwysvoorsiening .....	72
FIGUUR 3.2. 'n Model van volle insluiting .....	77
FIGUUR 3.3. Die Wes-Kaapse model vir die onderrig van leerders wat struikelblokke in leer en ontwikkeling ondervind .....	80
FIGUUR 4.1. Die houding oor inklusiewe onderwys - soos weerspieël uit response ontvang - van 16 spesiale skole in die Wes-Kaap .....	169
FIGUUR 4.2. Die houding oor inklusiewe onderwys - soos weerspieël uit response ontvang - van 74 respondente uit 16 spesiale skole in die Wes-Kaap .....	170
FIGUUR 4.3. Aantal kere wat skole kommentaar gelewer het oor leerders met spesiale onderwysbehoeftes .....	171
FIGUUR 4.4. Aantal kere wat respondente kommentaar gelewer het oor leerders met spesiale onderwysbehoeftes .....	172
FIGUUR 4.5. Aantal kere wat skole kommentaar gelewer het oor leerders in hoofstroomonderwys .....	173
FIGUUR 4.6. Aantal kere wat skole komentaar lewer oor die onderwyser .....	174
FIGUUR 4.7. Aantal skole wat komentaar lewer oor skoolverwante sake .....	175

## ***BEDANKINGS***

*My innige dank, erkenning en waardering aan die volgende persone:*

- *Prof Petra Engelbrecht, vir haar opgewekte maar volgehoue aansporing en motivering; om my te kon lei om soveel kennis vir myself en omtrent myself te ontdek!*
- *My kollegas in spesiale onderwys.*
- *Teddy, Samantha, Kay-Ann, Marthin, Petro en Babs.*

## HOOFSTUK 1

### *INLEIDING, PROBLEEMSTELLING EN METODOLOGIESE VERANTWOORDING*

*"It must be considered that there is nothing more difficult to carry out, nor more doubtful of success, nor more dangerous to handle, than to initiate a new order of things." Machiavelli, 1509*

#### 1. INLEIDING

Sienings rondom die onderwys van leerders met spesiale onderwysbehoeftes het oor die afgelope aantal dekades, drasties verander. Daar is 'n sterk internasionale beweging weg van die plasing van leerders met spesiale onderwysbehoeftes in afsonderlike skole buite die hoofstroom, na die insluiting van almal in hoofstroomskole en dikwels in hoofstroomklasse.

Gedurende die afgelope eeu, het belangegroeppe wat by onderwys vir leerders met spesiale onderwysbehoeftes betrokke was, sowel as die invloed wat deur hulle uitgeoefen is, die veranderinge van die een era na die volgende, weerspieël. Ooreenkomste is te bespeur in die wyse waarop spesiale onderwysvoorsiening in verskeie lande ontwikkel het. Volgens Dyson (1997:3) blyk dit dat die insluiting en uitsluiting van leerders eers problematies geword het, tydens die ontstaan van hoofstroomskole. Voor die jaar 1900 was onderwysvoorsiening onsamehangend, vrywillig en uiteenlopend, en was hoofsaaklik medici gemoeid met gestremdhede. Na 1920 het opvoeders 'n betekenisvolle bydrae tot die bestudering van gestremdhede gelewer en het spesiale onderwys die nodige aandag begin geniet.

In die vyftigerjare is klem gelê op neurologiese agterstande as oorsake van leerprobleme en medikasie het deel van intervensies gevorm. Die mediese model veronderstel dat leerders, as gevolg van neurologiese tekorte, nie in die hoofstroomskool vordering gemaak het nie (Poplin, 1988:390). Leerders met gestremdhede sou baat by 'n afsonderlike omgewing, waar gespesialiseerde onderwys en toerusting wat gerig is op die leerder se spesiale onderwysbehoeftes, in 'n klein klassie voorsien kon word.

Spesiale skole is opgerig om op 'n homogene groep leerders met spesiale onderwysbehoefte te fokus. Verskillende spesiale skole het vir verskillende kategorieë van gestremdheid voorsien, waaronder:

- Spesifieke leergestremdhede;
- Verstandelike gestremdhede;
- Ernstige emosionele gestremdhede;
- Gesiggestremdhede;
- Gehoorgestremdhede;
- Serebraalgestremdhede; en
- Spraak- en taalgestremdhede.

Vir baie jare het die meeste Westerse lande, asook Suid-Afrika, onderwysstelsels met aparte spesiale skole vir leerders met spesiale onderwysbehoefte gehad. Oor 'n tydperk het opvoeders en administrateurs met moeite en inspanning, 'n deeglike en wyd erkende stelsel van spesiale skole ontwikkel. Leerders, ouers, die onderwysgemeenskap en die samelewing was trots op die fasiliteite vir leerders met spesiale onderwysbehoefte. Op 'n manier het hierdie aparte stelsel die sorg van die gemeenskap, vir hierdie groep leerders vergestalt (Meijer, Pijl & Hegarty, 1994:xi).

Geleidelik het die siening van spesiale skole verander. Die kennis, kundigheid en skoolfasiliteite is met trots bejeen en bewaar, maar die sosiale afsondering van leerders met spesiale onderwysbehoefte, is toenemend as problematies beskou. Die samelewing het toenemend begin klem lê op die aanvaarbaarheid van verskille en die fokus het verskuif van dit wat leerders nie kan doen na dit wat hulle wel kan doen.

Sedert die sestigjare het hierdie veranderinge vinnig toegeneem en het die eerste belangegroep na vore getree om vir beter dienste en erkenning te veg. Regsgeleerders het na 1970 'n belangrike komponent van die studieveld geword. Wetlike aspekte van genoegsame en behoorlike onderwys het aandag gekry.

Veranderinge in die negentigerjare word gekenmerk deur 'n internasionale beweging weg van oorheersing, outokrasie en diskriminasie na onder andere die erkenning van gelyke geleenthede vir almal, samewerking, demokrasie, 'n groter klem op menseregte en die insluiting van almal (Hallahan, Kaufmann & Lloyd, 1996:7-8).

Ouers, onderwysadministrateurs, politici en opvoedkundige teoretici het leiding geneem in die beweging weg van aparte spesiale skole (Foreman 1996:5). Van die redes wat aangevoer word vir die ontwikkeling van inklusiewe skole, is onder andere:

- Opvoedkundige oorwegings: - Die siening omtrent die aard van leerprobleme het geleidelik verander vanaf 'n siening dat die oorsake oorwegend binne leerders geleë is na 'n siening wat ook op die konteks gefokus het. Onderwyspraktyke in die hoofstroomskool is ondersoek en ontoepaslike kurrikulum - en onderrigwyses, sowel as die vergelykende en mededingende karakter van skole, is as moontlike verklaring vir leerprobleme beskou (Hegarty, 1994:126).
- Etiese oorwegings: - Daar is 'n wêreldwye tendens om die gelyke reg tot deelname van elke individu in 'n samelewing te aanvaar. Deur leerders met spesiale onderwysbehoeftes in aparte, spesiale skole te onderrig, word hulle weerhou van gelyke onderwysgeleenthede en dieselfde lewenskwaliteit as ander in die gemeenskap.

Die beweging na inklusiewe onderwys het momentum gekry in Maart 1990 toe 'n wêreldkonferensie te Jomtien, Thailand gehou is. Die tema was *Education for All: Meeting the Basic Learning Needs*. Wêreldleiers, regerings-afgevaardigdes, internasionale organisasies en nie-regeringsorganisasies het vergader om die belangrikheid van basiese onderwys vir almal te beklemtoon. 'n Raamwerk vir aksie is daargestel met die oog op "Onderwys vir Almal" teen die jaar 2000.

In Junie 1994 is daar voortgebou op die visie van "Onderwys vir Almal" toe 'n wêreldkonferensie oor die toeganklikheid en die kwaliteit van voorsiening in spesiale onderwysbehoeftes, in die Spaanse dorp, Salamanca gehou is. Die doel van die meer as 300 deelnemers - waaronder 92 regerings - en 25 internasionale organisasies was om inklusiewe



onderwys te bevorder. Basiese grondbeginsels, 'n beleid en 'n raamwerk vir aksie word in *The Salamanca Statement on Principals, Policy and Practice in Special Needs Education* (UNESCO, 1994) vervat. Vyf beginsels rondom die regte vir leerders met spesiale onderwysbehoefte vorm die kern van die beleid:

- *“every child has a fundamental right to education, and must be given the opportunity to achieve and maintain an acceptable level of learning;*
- *every child has unique characteristics, interests, abilities and learning needs;*
- *educational systems should be designed and educational programmes implemented to take into account the wide diversity of these characteristics and needs;*
- *those with special educational needs must have access to regular schools who should accommodate them within a child-centred pedagogy capable of meeting these needs;*
- *regular schools with this inclusive orientation are the most effective means of combating discriminatory attitudes, creating welcoming communities, building an inclusive society and achieving education for all; moreover, they provide an effective education to the majority of children and improve the efficiency and ultimately the cost-effectiveness of the entire education system” (UNESCO, 1994:viii).*

Die Salamanca konferensie se boodskap word vervat in *The Statement and Framework for Action*. Die verslag beklemtoon 'n sterk bekragtiging van regte en beginsels. Dit bevestig die uniekheid van elke individu en die behoefte aan individuele programme wat voorsiening maak vir die diversiteit van mense. Dit verklaar dat leerders met spesiale onderwysbehoefte toegang behoort te hê tot gewone skole wat hulle sal onderrig in ooreenstemming met hulle besondere behoeftes.

Die verslag bevestig die belangrikheid om te streef na skole wat almal insluit, die verskille tussen mense erken, leer ondersteun en ingestel is op individuele onderwysbehoefte. Inklusiewe onderwys is gebaseer op die aanvaarding van en waardering vir die heterogene

aard van 'n groep leerders - met onderrigmetodes, 'n kurrikulum en die organisasie van bronne om diversiteit te ondersteun.

Ook in Suid-Afrika word 'n rigtingverandering sedert 1992 in die onderwys bepleit. Die verslag van die *National Educational Policy Investigation* (NEPI, 1992) het 'n onderwysbeleid aangedui wat besondere implikasies vir leerders met spesiale onderwysbehoeftes inhou. Die volgende vyf beginsels is onderskryf:

- nie-rassige en nie-seksistiese onderwys met nie-diskriminasie as onderliggende beginsel;
- demokrasie met besondere verwysing na die beginsel van verteenwoordiging;
- deelname deur ouers, onderwysers, leerders en relevante partye;
- 'n eenheidssisteem; en
- regstelling (Donald, 1996:76).

In Oktober 1995 bepleit die *South African Federal Council on Disability* (SAFCD) die ontwikkeling van 'n enkele, inklusiewe onderwyssisteem vir Suid-Afrika:

*"Learners with special education needs have a right to equal access to education at all levels in a single inclusive education system that is responsive to the diverse needs of all learners, accommodating both different style and rates of learning as well as different language needs in the case of Deaf learners where their first language is sign language and ensuring quality education to all through appropriate curricula, organisational arrangements, technical strategies, resource use and partnerships with their communities" (SAFCD, 1995:1)*

In die Witskrif oor Onderwys en Opleiding (1995) verwys die term leerders met spesiale onderwysbehoeftes na leerders wie se onderwysbehoeftes ontstaan weens intrinsieke en ekstrasieke faktore soos sosiale, strukturele en sistematiese invloede. Ongeveer 40 % van leerders tans op skool, word hierdeur beïnvloed. Volgens Saleh (1996:4) sluit die term leerders met spesiale onderwysbehoeftes leerders in wat tans op skool is, maar wat om verskeie redes nie goeie vordering maak nie; leerders wat tans nie ingeskryf is by 'n skool nie, maar wat wel sou inskryf indien skole meer responsief en simpatiek was; sowel as leerders

met ernstiger gestremdhede wie se spesiale onderwysbehoefte tans nie aangespreek word nie.

Die beginsels van inklusiewe onderwys is reeds op nasionale vlak aanvaar. Die *National Commission on Special Needs in Education and Training* en die *National Committee for Education Support Services* (NCSNET/NCESS) is in 1996 deur die nasionale minister van onderwys en opleiding, Prof. Bengu, aangestel om die ontwikkeling en die implementering van riglyne vir leerders met spesiale onderwysbehoefte neer te lê. In 'n besprekingsdokument getiteld *Education for All* (Augustus, 1997) word die voorgestelde visie, beginsels en strategieë uiteengesit. 'n Verslag, *Quality Education for All - Overcoming Barriers to Learning and Development* (November, 1997) is deur die kommissie aan die minister voorgelê ten einde 'n Groenskrif en Witskrif saam te stel.

Die volgende visie vir onderwys en opleiding vir Suid-Afrika word voorgestel:

- 'n Gemeenskap, waarin alle individue gelyke regte en volledige burgerskap het, ongeag ras, klas, gestremdheid, taal, leerstyle, geslag of ander verskille.
- 'n Onderwys- en opleidingsstelsel wat alle leerders in staat stel om aktief in die onderwysproses te kan deelneem, sodat hulle potensiaal maksimaal kan ontwikkel en hulle op gelyke vlak kan deelneem as lede van die samelewing en van hulle gemeenskap.
- Leersentrums as bevoegde omgewings, wat dit moontlik maak vir alle leerders om hulle volle potensiaal te kan ontwikkel, en waar leerders gesien word as gelyke, gewaardeerde en nodige lede van die gemeenskap in elke aspek van leer.

Die voorgestelde beginsels deur die NCSNET en NCESS lei kortliks as volg:

- Aanvaarding van die beginsels en waardes soos wat dit in die Grondwet en in die Witskrif oor Onderwys en Opleiding vervat is.
- Menseregte en sosiale geregtigheid vir alle leerders.
- Deelname en sosiale integrasie in die gemeenskap.
- Gelyke toegang tot 'n enkele, inklusiewe onderwysstelsel.
- Gelykheid en herstel.

- Toegang tot die kurrikulum.
- 'n Gemeenskap-responsiewe onderwysstelsel.

Ten spyte van die beweging internasionaal na inklusiewe onderwys en die ondersteuning daarvan in beleidsake, word onderwys vir leerders met spesiale onderwysbehoeftes in Suid-Afrika nog gekenmerk deur 'n hoë persentasie leerders met spesiale onderwysbehoeftes in spesiale skole. Alhoewel die verloop van spesiale onderwysvoorsiening in Suid-Afrika min of meer dieselfde weg as ander lande gevolg het, onderskei die swart-wit-digotomie ons van ander lande (Engelbrecht, Naicker & Engelbrecht, 1997:2). Spesiale skole in Suid-Afrika is tradisioneel opgerig vir die voorsiening van onderwys aan uitsluitlik blanke leerders met spesiale onderwysbehoeftes. Spesiale onderwysprogramme is gerig op gespesialiseerde, individuele leerder-gesentreerde onderwys en terapeutiese ondersteuning vir die blanke leerder, met vasgestelde prosedures waarvolgens spesiale onderwysprogramme beplan, georganiseer en geïmplementeer is.

Teenoor die voorsiening van 'n goed ontwikkelde spesiale onderwysstelsel aan blanke leerders met spesiale onderwysbehoeftes, staan die tekort aan onderwysvoorsiening aan ander bevolkingsgroepe in die apartheidsera. Swart leerders het weens etniese afsondering en diskriminasie op grond van ras en kleur, nie gelyke onderwysdienste, geld, hulpmiddels en/of personeel, ontvang nie. Sendingskole het 'n belangrike rol gespeel in die voorsiening van spesiale onderwys aan ander bevolkingsgroepe. Sendingskole kon nie in die behoeftes van alle leerders met spesiale onderwysbehoeftes voorsien nie en talle swart leerders het noodgedwonge in die hoofstroomskool beland, sonder enige opvoedkundige dienste of steun. Duisende leerders met spesiale onderwysbehoeftes kon nie in die hoofstroomonderwys vordering maak nie en is gedwing om die skool vroeg te verlaat.

Sedert die skraping van die apartheidswetgewing, is 'n klein persentasie swart leerders met spesiale onderwysbehoeftes in staatsgereguleerde spesiale skole toegelaat. Die blote afskaffing van die apartheidswette was nie voldoende om gelyke onderwysgeleenthede en kwaliteit onderwys vir almal teweeg te bring nie.

Die kritiek wat tans hier te lande uitgespreek word teen die skeiding van hoofstroom en spesiale onderwysvoorsiening, het betrekking op die aspek van verwydering wat bydra tot stigmatisering en isolasie. Sosiale isolasie van die leerder se portuurgroep en ander lede van die gemeenskap word geopper. Volgens die verslag van die NCSNET/NCESS (1997:25) word verskeie ander negatiewe aspekte aangeroei, soos:

- die negatiewe effek van groot inrigtings, teensoor 'n plaaslike eenheid vir leer;
- die af skaal van die nasionale kurrikulum, wat lei tot beperkte werksgeleenthede;
- die oorbeklemming van 'n mediese model in die voorsiening van hulp en steun;
- die oorbesteding aan spesialis-intervensies;
- die tekort aan fasiliteite in die landelike en minderbevoorregte gebiede; en
- die feit dat slegs 'n klein persentasie leerders met spesiale onderwysbehoeftes gehelp word, terwyl duisende leerders uitgesluit is.

Die doel van tradisionele spesiale onderwys, was om die tekorte van leerders met gestremdhede buite die hoofstroomonderwys aan te spreek. Hoofstroomonderwysers is aangemoedig om leerders na kundiges te verwys, wat dan diagnoses en voorskrifte gemaak of alternatiewe plasing voorgestel het. Die inherente boodskap aan hoofstroomonderwysers was dat hulle nie bevoeg of gekwalifiseerd was om alle leerders te onderrig nie (Saleh, 1996:6).

Met 'n inklusiewe benadering, word moontlike gebreke en tekorte van leerders nie ne meer beklemtoon nie, maar verskuif die fokus na onderwyspraktyke en hoe dit verbeter kan word. Die voorsiening van dienste aan alle leerders veronderstel dat leerders met spesiale onderwysbehoeftes, onderrig sal word op 'n ondersteunende wyse, saam met 'n heterogene, toepaslike ouderdomsgroep, binne 'n leerder-gesentreerde klaskamer, skool en gemeenskapsomgewing. Onderwys vir alle leerders is die voorbereiding vir volle deelname in 'n diverse, geïntegreerde samelewing.

In die beweging na inklusiewe onderwys is dit belangrik dat die kennis en vaardighede wat verwerf is deur spesiale onderwysopleiding en -navorsing, erken en aangewend sal word, in konsultasie met hoofstroomonderwysers. Die uitdaging lê daarin om effektiewe strategieë na

die leerder te bring, eerder as om die leerder te verwyder vanaf die hoofstroomskool se kampus. Die kundigheid van spesiale skool-personeel behoort 'n belangrike rol te speel in die bevordering van kwaliteit onderwys vir almal.

## **2. PROBLEEMSTELLING**

Ten einde die beleid van gelyke onderwys vir almal te verstaan en toe te pas, word 'n totale verandering van die samelewing se ingesteldheid en siening rondom die waarde en waardigheid van die mens en die proses van leer vereis (Burden, 1995:6). Dit impliseer dat die sisteem behoort te verander om die persoon te akkommodeer eerder as wat die persoon by die sisteem behoort aan te pas. Die klem val op onderwysstrategieë en -inhoud eerder as op die plasing van leerders.

Die onderwys staan voor 'n uitdaging met die proses van transformasie. Daar behoort tred gehou te word met die diversiteit van leerders met spesiale onderwysbehoeftes, sowel as beperkte hulpbronne. Die verandering van 'n parallele na 'n eenheidssisteem maak spesiale onderwysvoorsiening 'n kwessie vir hoofstroomonderwys, met implikasies vir alle fasette van onderwysvoorsiening. Dit blyk dat hoofstroomonderwysers toegerus en opgelei behoort te word om in leerders se spesiale onderwysbehoeftes, te kan voorsien. Verder blyk dit dat die rolle van spesiale onderwysers en spesiale skole teen die agtergrond van die beweging na inklusiewe onderwys, in samewerking met hoofstroomonderwys herdefinieer behoort te word (Saleh, 1996:9).

### **2.1. Doel**

Die doel met hierdie studie is gevolglik om by wyse van 'n literatuurstudie, asook 'n kwalitatiewe ondersoek, nie net 'n duidelike beeld te verkry van die huidige stand van spesiale skole nie, maar ook om riglyne te verskaf vir die rol wat spesiale skole moontlik in 'n inklusiewe onderwysstelsel kan speel.

Die moontlikheid tot beter begrip omtrent onderwys vir leerders met spesiale onderwysbehoeftes; die optimalisering van bestaande dienste in die onderwys; die

professionele ontwikkeling van onderwysers; en die samewerking tussen alle belanghebbende groepe word ondersoek met die oog op die bevordering van die sosiale welsyn van almal.

## **2.2.   Newe-vraagstellings**

Die volgende kwessies sal van nader beskou word:

- Wat is die geskiedkundige beskouings en praktyke van spesiale onderwys in Suid-Afrika, met verwysing na die aard en omvang van onderwysvoorsiening aan leerders met spesiale onderwysbehoeftes?
- Wat is die praktiese implikasies van die insluiting van leerders met spesiale onderwysbehoeftes in hoofstroomonderwys?
- Hoe funksioneer spesiale skole huidig en wat is die werksaamhede van die onderskeie personeellede tans verbonde aan spesiale skole?
- Watter rol kan spesiale skole speel in die insluiting van leerders met spesiale onderwysbehoeftes in die hoofstroomonderwys saam met hulle toepaslike ouderdoms- en portuurgroep?

## **3.       BEGRIPSVERKENNING EN OMSKRYWING**

Relevante definisies en konsepte sal vervolgens omskryf word, ten einde duidelikheid te verkry rondom die betekenis van die terminologie wat in hierdie studie gebruik word.

### **3.1.   Leerders**

Die term leerders verwys na alle leerders, vanaf voorskool tot volwasse onderrig. Die term vervang dus die terms leerlinge en studente.

### **3.2.   Spesiale onderwysbehoeftes**

Daar is spesiale behoeftes of prioriteite ten opsigte van die individuele persoon (leerderbehoeftes) en ten opsigte van die onderwyssisteem (onderwysbehoeftes) wat

aangespreek behoort te word, ten einde die sisteem in staat te stel om te reageer op verskille (diversiviteit) in die leerderpopulasie (NCSNET/NCESS, 1997).

**Leerderbehoefte** sluit in:

- leerders met gestremdhede soos 'n persoon wat in 'n rystoel is;
- leerders met spesifieke kommunikasiebehoefte soos 'n persoon wat gebaretaal gebruik;
- leerders wat enige vorm van struikelblok in die leerproses ervaar, soos 'n persoon wat 'n vinniger of stadiger pas as die klas handhaaf en dan faal omdat sy spesifieke behoeftes nie aangespreek word nie.
- leerders wat in gevaar is om persoonlike of sosiale redes soos 'n persoon wat mishandel word en skool mis en gevolglik uitsak.

**Onderwysbehoefte** sluit in:

- behoeftes wat verband hou met die ontwikkeling van opvoeders sodat hulle die behoeftes van alle leerders kan aanspreek.
- behoeftes wat verband hou met die ontwikkeling van die kurrikulum sodat dit buigbaar en toeganklik vir elke leerder is.
- behoeftes wat verband hou met die ontwikkeling van plekke waar leerders so onderrig kan word dat die omgewing ondersteunend vir die proses van leer sal wees.

### **3.3. Onderwyserondersteuningsdienste**

Onderwyserondersteuningsdienste behels alle menslike en ander bronne, wat die ontwikkeling en ondersteuning van die onderwysstelsel help en reageer op die verskillende behoeftes van alle leerders.

Ondersteuning word gebied deur:

- professionele personeel, byvoorbeeld opvoedkundige sielkundiges, maatskaplike werkers en ander.



- lede van die leergemeenskap, byvoorbeeld leerders, ouers en onderwysers.
- ander gemeenskapsbronne, byvoorbeeld gemeenskapswerkers, welsynwerkers en ander.
- ondersteunende apparate soos braille-toestelle.

### **3.4. Gespesialiseerde onderwys**

Gespesialiseerde onderwys is onderwys van 'n gespesialiseerde aard wat verskaf word om in die behoeftes van leerders met spesiale onderwysbehoeftes te voorsien, en ook:

- die sielkundige, mediese, tandheelkundige, paramediese en terapeutiese behandeling van, met inbegrip van die uitvoer van operasies op leerders met spesiale onderwysbehoeftes;
- die voorsiening van kunsmatige mediese hulpmiddels en apparaat aan leerders met spesiale onderwysbehoeftes;
- die versorging van leerders met spesiale onderwysbehoeftes in 'n hospitaal, koshuis of ander inrigting;
- die verskaffing van vervoer, die begeleiding en die ander dienste wat die Lid van die Uitvoerende Raad nodig ag om in die behoeftes van leerders met spesiale onderwysbehoeftes te voorsien; en
- die verskaffing van voorligting aan die ouers van leerders met spesiale onderwysbehoeftes, met inbegrip van sodanige leerders wat nog nie aan verpligte skoolbywoning onderworpe is nie, met die oog op die instruksie, onderrig, opleiding of behandeling van sodanige leerders (Staatskoerant, 1997:5).

### **3.5. Inklusiewe onderwys**

Ten einde die begrip inklusiewe onderwys te verstaan, is dit nodig om eerstens te kyk na die teoretiese herkoms daarvan.

Inklusiewe onderwys, oftewel onderwys vir alle leerders, is die gevolg van 'n paradigmaskuif weg van die geskiedkundige beskouing en tradisionele praktyke van die

onderwysgemeenskap en behoort gesien te word in die lig van die postmoderne wêreldbeskouing.

*"Postmodernism calls for a shift in focus to emancipation and empowerment issues in education. This implies that postmodernists encourage students to recognise, create and channel their own power, in this way the necessary life skills are attained"* (Söhnge & Arjun, 1996:93).

Die term "postmodern" verwys na die tydperk wat die moderne era volg, ongeveer die periode vanaf die 17de tot die middel 20ste eeu. In hierdie laat 20ste eeu is dit duidelik dat ons 'n reeks dramatiese sosio-ekonomiese en kulturele transformasies beleef, wat verband hou met die opkoms van 'n post-industriële, politiese ekonomie (Esping-Andersen, 1994). Gedryf deur 'n ontploffing in die media en inligtingstechnologie, skep hierdie era sy eie sosiale probleme, wat vanuit 'n postmoderne, teoretiese perspektief benader behoort te word (Best & Kellner, 1991). Die nuwe probleme spruit uit die ekonomiese en sosiale verskuiwing en ontevredenheid met postindustrialisme. Groeiende grade van armoede, ontheemdheid, honger en geweld hou verband met die verminderde fiskale en politieke steun vir die afdelings in die staatsdiens wat hierdie probleme behoort aan te spreek (Gorden, Edwards & Reich, 1982).

Elke aspek van die ekonomie, staat, kultuur, families, en afdelings soos gesondheid, onderwys en welsyn word direk hierdeur geraak. Publieke skole kan leerders nie voorberei vir die volle sosiale, politiese en ekonomiese deelname in die gemeenskap as hulle basiese lewensbehoefte nie eers aangespreek word nie. Kritiek is uitgespreek teen die onvermoë van die staatsinstansies om tred te hou met die drastiese ekonomiese en kulturele veranderinge in die gemeenskap. Transformasie van die huidige kompetisie-elitis vorm van demokrasie na 'n meer deelnemende vorm daarvan, word voorgestaan. Aspekte soos die uiting van menings, samewerking, insluiting en deelname aan die gemeenskap is sleutelkwessies in pogings om die onderwys, gesondheid en sosiale welsyn te koppel aan plaaslike gemeenskappe en mense te bemagtig om verantwoordelikheid te neem en self op te tree (Skrtic & Sailor, 1996:272).

*"One result may be a greater awareness of how power is both constraining and enabling, and thus an appreciation of a greater range of human possibilities for*

*self-constitution and control. Understanding the processes and mechanisms whereby individuals are both constrained and enabled to act and create themselves ... will provide a social, political and economic dimension to society that is less judgemental and more honest"* (Hollinger, 1994:117).

Die postmodernistiese beskouing van die self "*as multiple, not fixed, and always under construction with no over-all blueprint*" sluit hierby aan (Hollinger, 1994: 113). Die toekoms van die mens word nie deur universele reëls of sosiale kragte, kultuurpatrone of die geskiedenis bepaal nie. Die mens is dus nie uitgelewer aan beperkte moontlikhede nie, maar die interaksie in die gemeenskap en 'n dieper analise van die sosiale strukture toon die invloed daarvan op die ontwikkeling van die individu (Hollinger, 1994,116).

Die postmoderne siening van die samelewing stel die bevordering van begrip vir ander en die uitbreiding van menslike moontlikhede ten doel (Hollinger, 1994:117). Dit impliseer ook 'n benadering van insluiting, wat 'n warm, koesterende houding teenoor alle mense in die skole, kerke, speelgronde, sportgronde en in die werksplek, veronderstel, sonder enige voorbehoud of vooropgestelde idees (Burden, 1995:44).

Insluiting is 'n samehorigheidsgevoel van die gemeenskap, die aanvaarding van verskille en 'n respons op individuele behoeftes (Stainback & Stainback, 1992:xvi). Dit is om ingesluit te wees in en deel te neem aan dag-tot-dag aktiwiteite as 'n volwaardige lid van 'n gemeenskap. Die onderliggende veronderstelling is dat insluiting 'n filosofie of ingesteldheid en nie 'n aksie is nie. Dit is 'n lewenswyse, gegrond op die idee dat elke individu gewaardeerd is en aan die groep behoort.

Volgens Saloojee (1997) gaan insluiting fundamenteel oor die herkonstruksie van 'n samelewing wat sonder struikelblokke en vry van diskriminasie is. Insluiting is 'n gedeelde waardesisteem wat 'n enkele onderwysstelsel, voorstaan ten einde alle leerders te bemagtig om bevoegde burgers van 'n geïntegreerde en veranderende samelewing te wees. Kwaliteit onderwys vir almal is die tuig tot 'n inklusiewe samelewing.

'n Suksesvolle inklusiewe onderwysbenadering in 'n gemeenskap kweek samewerking, probleemoplossing, self-gerigte leer, respek en kritiese gesprekvoering. Dit bied leerders met

besondere talente en begaafdheid geleentheid om teen hulle natuurlike pas te vorder; leerders wat stadiger vorder, die beste van hulle moontlikhede te maak; en leerders met spesifieke uitdagings vir leer, om kreatiewe en effektiewe steun te ontvang. Suksesvolle inklusiewe onderwys is 'n suksesvolle demokratiese skool (Skrtic, Sailor & Gee, 1996:150).

*"There is no such thing as an inclusive school, there is a process of inclusion that has no limits"* (Ballard, 1995).

Inklusiewe onderwys is dus 'n benadering wat impliseer dat alle skole meer insluitend kan word, ongeag hulle huidige stand. Alle fases van onderrig en alle tipe skole, insluitend spesiale skole, word deur die proses van insluiting geraak, aangesien opvoeders in enige onderrigsituasie verplig is om die diversiteit van leerders te erken.

*"Inclusive education describes the restructuring of special education to permit all or most students to be integrated in mainstream classes through reorganisation and instructional innovations (e.g. co-operative learning, collaborative consultation and team teaching)"* (Ware, 1995:127).

Vir die doelwit van die onderhawige studie, word inklusiewe onderwys gedefinieer as 'n onderwysbenadering, wat bevorderlik is vir die volle persoonlike, akademiese en professionele ontwikkeling van alle leerders, oneag ras, klas, geslag, gestremdhede, geloof, leerstyle en taal, in 'n atmosfeer van wedersydse aanvaarding en respek. Dit is 'n omgewing waar leerders respekteer en gewaardeer word as vennote in onderwys en opleiding. Inklusiewe onderwys veronderstel respek vir die regte van alle leerders en stel hulle in staat om ten volle aan 'n demokratiese gemeenskap deel te hê.

#### 4. NAVORSINGSONTWERP

##### 4.1. Inleiding

Die kwalitatiewe en kwantitatiewe paradigmas is twee navorsingstrategieë wat, weens die verskillende metodes wat gebruik word in die navorsingsontwerp, dikwels teenoor mekaar geplaas word. Die kwantitatiewe paradigma is die tradisionele metode en is gebaseer op

navorsing wat sosiale en menslike probleme in syfers meet en op 'n statistiese wyse analiseer, ten einde die werklikheid van die teorie te bepaal (Cresswell, 1994:1). Die kwalitatiewe paradigma is 'n naturalistiese benadering wat in die soeke na begrip vir sosiale en menslike probleme, 'n komplekse, holistiese voorstelling in woorde bou (Cresswell, 1994:2). Die hoofkwessie is die basiese verskil van syfers teenoor woorde.

Nog 'n fundamentele verskil tussen die kwalitatiewe en kwantitatiewe paradigmas is dat kwalitatiewe navorsing beskou word as ontdekkend en induktief teenoor die bevestigende, deduktiewe aard van kwantitatiewe navorsing (Maykut & Morehouse, 1994:21).

Volgens Smaling (1992:178) oorvleuel kwalitatiewe en kwantitatiewe navorsingsmetodes in so 'n mate dat alle kwalitatiewe navorsingsdata op 'n kwantitatiewe wyse gemeet en kodeer kan word, terwyl kwantitatiewe navorsing ook kwalitatiewe ondersoeke kan genereer. Miles en Huberman (1994:9) stel dit dat alle data kwalitatief van aard is, omdat dit op 'n sekere wyse verwys na die essensie van mense, objekte en situasies.

Die keuse van 'n kwalitatiewe navorsingsontwerp, is beïnvloed deur die navorsingsprobleem, die vrae wat dit tot gevolg het en die tipe eindresultaat wat verlang word. Die navorsingsontwerp van hierdie studie kan gevolglik beskou word as kontekstueel, verkennend, sowel as beskrywend en is kwalitatief van aard. 'n Kwantitatiewe beskrywing van die kwalitatiewe ondersoek, word ook in grafieke en tabelle, weergegee.

#### **4.2. Kwalitatiewe navorsing**

Die kenmerke van kwalitatiewe navorsing wat verband hou met hierdie studie sal kortliks uiteengesit word, alvorens die verkennende en beskrywende aard daarvan, binne die bepaalde konteks, omskryf sal word.

- Kwalitatiewe navorsing word onderneem in natuurlike omstandighede waar gebeure plaasvind en menslike gedrag bestudeer kan word (Creswell, 1994:162). Dit beteken dat insig verkry word in die betekenis wat mense aan hulle ervarings koppel, sowel as hoe hulle die wêreld volgens hierdie betekenis, struktureer. Menslike gedrag kom voor in

konteks en dit sou nie verstaanbaar wees indien die konteks verwyder word nie. Hierdie konteks is nie gekonstrueer of aangepas nie. Dit is 'n natuurlike konteks wat intensief ondersoek word en bestaan uit alledaagse, normale situasies, waar diegene wat ondersoek word, namens hulself praat. Onderwysvoorsiening in spesiale skole, bied die breë konteks waarbinne hierdie studie onderneem is.

- Kwalitatiewe navorsing fokus op die proses wat plaasvind, sowel as die produk of eindresultaat (LeCompte & Preissle, 1993:3). Die navorser wil weet hoe gebeure plaasvind. Die mens word in die kontinuïteit van die lewe ondersoek en daarom word 'n dinamiese betekenis aan die data geheg. 'n Oorsig omtrent die werksaamhede van spesiale onderwyspersoneel by 'n aantal spesiale skole in die Kaapse Skiereiland, sowel as personeel se kommentaar op insluiting, is hier ter sprake.
- Die verskynsel wat in hierdie studie bestudeer word, is as geheel ondersoek. Die rol van die navorser was om 'n holistiese beeld weer te gee. Holisme of 'n geheelprent impliseer noodwendig grense en dat hierdie gegewens binne die konteks van die studie geplaas word. Die navorser poog om die logika, die samestelling, sowel as die implisiete en eksplisiete verskynsels by spesiale onderwysvoorsiening te begryp en te beskryf (Miles & Huberman, 1994:6).
- Kwalitatiewe navorsing is 'n ryk beskrywing van mense, plekke en gesprekke. Data word eerder deur woorde en beelde weergegee as in syfers. Tipiese databronne sluit ope vraelyste, veldnotas en onderhoudtranskripsies in. Data word in die oorspronklike taalformaat, binne die totale konteks, geanaliseer, en verslae bevat aanhalings en grafiese voorstellings om stellings te illustreer en te bevestig. In hierdie studie is aandag gegee aan detailbeskrywing en analise om sodoende 'n raamwerk te skep as agtergrond waarteen ondersoekpersone se interpretasie verstaan word. Die navorser was egter ook bedag daarop dat analise van data, nie belemmer word deur bloot by beskrywings te bly nie (Silverman, 1993:24).
- Kwalitatiewe navorsing stel belang in die betekenis van menslike gedrag en ervaring - met ander woorde, hoe gee mense betekenis aan gebeure en hul ervarings? Betekenis is

ingebed in mense se ervaring en word deur die navorser se eie persepsies, by die navorsing ingelyf. Die navorser speel 'n belangrike rol as navorsingsinstrument, wat as deelnemer persepsies en reaksies op die konteks, kan gee. Die navorser staan in hierdie studie nie onbetrokke by die verskynsel nie (Merriam, 1988:19).

- 'n Kwalitatiewe navorser verkies 'n relatief ongestruktureerde of semi-gestruktureerde navorsingsontwerp (Silverman, 1993:24). Alhoewel 'n kwalitatiewe studie gefokus is, leen die strategieë hulle daartoe dat onbeplande temas ook hanteer kan word en dat klem gelê word op detailinligting. In hierdie studie is die ondersoekgroep taamlik klein, wat dit moontlik maak om klem te lê op detailinligting. Volgens Silverman (1993:25) onderstreep hierdie aspek die fokus van kwalitatiewe navorsingsmetodes op die mikro-aspekte van sosiale lewe.
- Kwalitatiewe navorsing is induktief van aard. Dit bou abstraksies, hipoteses, konsepte en teorieë. Data is nie ingesamel om 'n voorafgestelde hipotese te bevestig of te verwerp nie, maar om nuwe teoretiese kategorieë en konsepte uit die konsolidering van die data saam te stel (Bogdan & Bilken, 1992:31).
- 'n Verskeidenheid data-insamelingsmetodes word deur die navorser in kwalitatiewe navorsing gebruik. In hierdie studie is 'n oop vraelys, ongestruktureerde onderhoude in die vorm van uitgebreide gesprekke, semi-gestruktureerde onderhoude, veldnotas en historiese analyses gebruik om die aktuele aard van die navorsing weer te gee.

#### **4.3. Verkennende aard van die navorsing**

Die kwalitatiewe navorser streef na die verweefdheid tussen teorie en data (Henning, 1995: 31). Die oorsig van die literatuur in hoofstuk 2 en 3 bied 'n konseptuele raamwerk en dui die verband tussen die ondersoek en die teorie aan. In kwalitatiewe navorsing behoort die literatuurstudie induktief te wees, met die strewe vir navorsing om verkennend te wees (Cresswell, 1994:21). Teorie en gegewens beïnvloed mekaar wedersyds. Die teorie verduidelik die karakter van die navorsingproses en ondersteun die navorser in die besluite omtrent metodologiese kwessies.

Hierdie studie stel dit ten doel om 'n verkenning van 'n relatief onbekende terrein, naamlik die moontlike rol van spesiale skole in die suksesvolle implementering van inklusiewe onderwys, te maak. Die doelstellings daarvan is uiteenlopend (Mouton & Marais, 1992:43), naamlik om:

- nuwe insigte oor 'n verskynsel, te wete inklusiewe onderwys, in te win;
- sentrale konsepte en konstrakte rondom spesiale onderwysvoorsiening te verduidelik;
- prioriteite vir verdere navorsing vas te stel;
- nuwe hipoteses oor die plasing van leerders met spesiale onderwysbehoeftes te ontwikkel; en
- gevolglik 'n nuwe rol vir spesiale skole te verken.

Die metodes waardeur verkennende navorsing gedoen is, word gedokumenteer as 'n omvattende oorsig van bestaande, toepaslike literatuur; 'n opname onder spesiale onderwyspersoneel wat ervaring van die probleem het; en die ontleding van insig-stimulerende onderhoude oor die onderwysvoorsiening aan leerders met spesiale onderwysbehoeftes.

Die oogmerk van 'n verkennende studie is gerig op die verkryging van insig en verwerwing van begrip. 'n Oop, plooibare navorsingstrategie en navorsingsmetodes dra by om insig te verkry in spesiale onderwyspersoneel se begrip van die konsep inklusiewe onderwys en die betekenis wat hulle daaraan heg. Hierdie verkennende studie word gekenmerk deur die navorser se bereidwilligheid om nuwe idees en suggesties te ondersoek en haar oop te stel vir nuwe stimuli (Mouton & Marais, 1992:43).

#### **4.4. Beskrywende aard van die navorsing**

Die term "beskrywing" is 'n sambreelterm, want beskrywende studies omsluit 'n wye verskeidenheid navorsingstipes. Die klem val op 'n deeglike beskrywing van 'n spesifieke individu, situasie, groep, organisasie of interaksie van 'n sosiale onderwerp. Die frekwensie waarmee 'n bepaalde eienskap of veranderlike in 'n studie voorkom, is ook van belang. Die



beskrywing van die verskynsel kan wissel van 'n verhalende beskrywing, tot 'n hoog gestruktureerde vorm van statistiese opsomming.

Die doelstelling van 'n beskrywende studie is om dit wat is, op 'n bepaalde manier akkuraat en noukeurig te beskryf. Die navorser se spesifieke voorkeure vir kwantitatiewe of kwalitatiewe metodologie sal die keuse vir nomotetiese versus idiografiese navorsingstrategieë bepaal. Die begrip “akkuraat en noukeurig beskryf” kan wissel van konseptuele tot historiese analyses, tot die rekonstruksie van enkele gevalle (individue of groepe), tot die gebruik van een - en meerveranderlike beskrywende statistiek. Die belangrikste metodologiese oorweging in beskrywende studies is om akkurate data oor die verskynsel onder bestudering in te samel (Mouton & Marais, 1992:44-45).

Die beskrywende aard van hierdie studie impliseer 'n kwalitatiewe inhoudsanalise van bestaande en nuwe data, asook 'n historiese analyse, met 'n geskiedkundige oorsig van spesiale onderwysvoorsiening in Suid-Afrika. Uiteindelik beteken hierdie navorsingstrategie dat die inligting wat verkry word, kontekstuele belang het. Die resultate van sodanige benadering is intimiteit, nie afstand nie; stories, nie modelle nie; moontlikhede, nie stabiliteite nie; en onsekere begrippe, nie afsydige gevolgtrekkings nie (Van Maanen, 1990:6).

Verder impliseer die beskrywende aard van hierdie studie dat kwalitatiewe data ook op 'n kwantitatiewe wyse, deur middel van grafieke en tabelle, voorgestel en beskryf word.

#### **4.5. Kontekstuele aard van die navorsing**

Kontekstuele navorsing is gerig op die beskrywing en verklaring van die besondere verskynsel of gebeurtenis, binne die konteks van die verskynsel se besondere leefwêreld, omgewing of betekeniswêreld (Mouton & Marais, 1992:52).

Menslike gedrag vind altyd plaas in 'n spesifieke situasie, binne 'n sosiale en historiese konteks, wat 'n diepe invloed het op hoe gedrag deur ander interpreteer word (Miles & Huberman, 1994:10).

Die spesifieke konteks waarbinne hierdie navorsing onderneem is, is 20 verskillende spesiale skole in die Kaapse Skiereiland. Elke spesiale skool bied ook 'n bepaalde konteks, omdat elkeen spesialiseer op 'n spesifieke kategorie van gestremdheid, soos byvoorbeeld 'n spesiale skool vir leerders met visuele gestremdhede, 'n spesiale skool vir leerders met ouditiewe gestremdhede, ensovoorts. Die studie word egter binne 'n breër konteks geplaas, naamlik die konteks van veranderende onderwysvoorsiening aan leerders met spesiale onderwysbehoeftes.

## **5. BEPERKINGE VAN HIERDIE STUDIE**

Die beperkinge van hierdie studie kan soos volg opgesom word:

- Inklusiewe onderwys is 'n onvoltooide proses en dit word duidelik tans in Suid-Afrika ervaar. In afwagting op wetgewing rondom inklusiewe onderwys, word die onderwyssituasie gekenmerk deur 'n lae onderwysmoraal, oorvol klasse met diverse leerderbehoeftes, besnoeiings in begrotings en onderwyspersoneel, sowel as onsekerhede en beperkinge op inisiatiewe om kundigheid en bronne te deel.
- Slegs die siening van spesiale onderwyspersoneel in spesiale skole word ondersoek, aangesien spesiale onderwys in die brandpunt staan van die veranderinge na inklusiewe onderwys en personeel onseker en bekommerd is oor die voortbestaan van spesiale skole. Daar word egter verwys na studies rondom die houding van hoofstroomonderwysers oor inklusiewe onderwys.
- Alhoewel hierdie studie net op spesiale skole in die Wes-Kaap gefokus het, behoort die bevindinge van nasionale belang te wees.

## **6. STRUKTUUR VAN AANBIEDING**

Hoofstuk 1 : Die algemene oriëntering, probleemstelling, doelstelling en navorsingsontwerp word beskryf.

Hoofstuk 2 : 'n Historiese oorsig van spesiale onderwysvoorsiening in Suid-Afrika word aan die hand van literatuur gedoen. Relevante verslae en beleidskrywing word bespreek, ten einde die aard en omvang van onderwysvoorsiening aan leerders met spesiale onderwysbehoeftes te bepaal.

Hoofstuk 3 : Die praktiese implikasies van inklusiewe onderwys word bespreek. 'n Internasionale perspektief op Inklusiewe Onderwys word oorsigtelik beskryf en die Suid-Afrikaanse neigings en praktyke beskou.

Hoofstuk 4 : Die huidige stand van spesiale skole word verken, ten einde die werksaamhede van spesiale skool-personeel te bepaal.

Hoofstuk 5 : Riglyne word gebied vir die moontlike rol van spesiale skole in die insluiting van leerders met spesiale onderwysbehoeftes in die hoofstroomonderwys.

Hoofstuk 6 : Samevattende bevindinge, gevolgtrekkings, aanbevelings vir verdere navorsing en 'n toekomspektief word aangetoon.

## 7. SAMEVATTING.

In hoofstuk 1 is 'n raamwerk vir hierdie studie daargestel. Die aktualiteit van die ondersoek word betoog aan die hand van sosiale veranderinge in Suid-Afrika en internasionale verwikkelinge op die gebied van onderwys vir leerders met spesiale onderwysbehoeftes. Die omskrywing van die probleem is hierna aangebied, waarna belangrike begrippe verken is.

Die kwalitatiewe navorsingsontwerp van hierdie studie is omskryf. Kwalitatiewe navorsing bied die navorser die geleentheid om die gaping tussen die abstraktheid van teorie en die realiteit van elke dag se lewe te vernou. Die aard en karakter van die kwalitatiewe navorsingsmetode is bespreek, terwyl die navorsingsprobleem in gedagte gehou is. Die historiese verloop van spesiale onderwysvoorsiening in Suid-Afrika sal vervolgens in hoofstuk 2 beskryf word.

## HOOFSTUK 2

### *'n HISTORIESE PERSPEKTIEF OP SPESIALE ONDERWYSVOORSIENING IN SUID-AFRIKA.*

*"The significant problems we face cannot be solved at the same level of thinking we were at when we created them."* Albert Einstein

#### 1. INLEIDING

Die verloop van spesiale onderwysvoorsiening in Suid-Afrika het min of meer dieselfde weg gevolg as ander lande. Aanvanklik het godsdienstige groepe die inisiatief geneem in die skoling van leerders met gestremdhede. Hierna het die betrokkenheid van die staat toegeneem en nuwe tipe skole het ontstaan (Du Toit, 1996:7). Die omvang van filosofiese en politieke invloede onderskei egter die ontwikkeling van spesiale onderwysvoorsiening in Suid-Afrika van ander lande. Die swart-wit-digotomie het uitermatige ongelykhede in dienste aan verskillende bevolkingsgroepe tot gevolg gehad (Engelbrecht, Naicker & Engelbrecht, 1997:2).

In hierdie hoofstuk word 'n kort historiese oorsig van onderwysvoorsiening in Suid-Afrika gebied. Daarna word daar op enkele beleidareas voor en na die eerste algemene verkiesing in 1994, gefokus.

#### 2. VROEË ONTWIKKELING IN SPESIALE ONDERWYSVOORSIENING

In die sewentiende eeu is die Suidelike deel van Afrika hoofsaaklik bewoon deur die nomadiese Khoi en San, terwyl die Nguni, Sotho, Venda en Tsonga stamme in die sentrale deel woonagtig was. Stamgewoontes is oorgedra van een geslag tot die volgende bywyse van oorvertelling en nie-formele onderwys.

Daar word aangeneem dat dit in hierdie vroeë jare die gebruik was om gestremdes om die lewe te bring. Kinders, wat enigsins anders of ongewoon daaruitgesien het, byvoorbeeld

tweelinge of kinders met fisiese gebreke, is by geboorte doodgemaak omdat hulle as onheilspellend of bloot as 'n teken van die toorn van die voorvaders beskou is (Sello, 1995).

Tydens die Nederlandse Kolonisasie (1652 - 1795), is die eerste skole aan die Suidpunt van Afrika gevestig. Die skole is op 'n baie klein skaal onder die direkte beheer van die kerk begin. Reeds in hierdie stadium was dit praktyk dat daar aparte skole vir blanke- en slawekinders was (Behr & McMillan, 1971).

Britanje het die Kaapse Kolonie in 1814 by Nederland oorgeneem. Met die Britse besetting is sekulêre onderwys in 'n formele sisteem met Engels as voertaal ingestel (Hofmeyr & Buckland, 1992). Formele onderwys het egter geen voorsiening gemaak vir kinders met gestremdhede nie.

Die eerste skole vir gestremde kinders in Suid-Afrika was kerkskole vir blindes en dowes. In 1863 het ses Dominikaanse nonne die *Grimley Institute for the Deaf and Dumb* in Kaapstad gestig. Die skool het spoedig uitgebrei tot die *Dominican School for the Deaf* vir blanke kinders en die *Dominican School for the Deaf* in Wittebome vir kleurlingkinders. Die Nederduitse Gereformeerde Kerk het onder leiding van dié nonne 'n *Doofstommen en Blinden Instituut* in 1881 in Worcester gestig. Die Dominikaanse nonne was ook betrokke by die stigting van die *Dominican School for the Deaf* in King William's Town in 1886.

Aanvanklik was hierdie skole privaatinstansies wat slegs deur die onderskeie kerke befonds is. Sedert 1900 is die skole egter deur die Kaapse Onderwysdepartement erken, deur inspekteurs besoek en die helfte van die personeel se salarisse deur die staat gesubsidieer (Behr, 1984:108). Behalwe vir kerkskole, is blanke leerders met gestremdhede volgens die *School Board Act* van 1905, in hoofstroomskole onderrig en het daar geen afsonderlike leerplanne bestaan nie. Hulle was verder skoolpligtig tot hulle veertiende verjaarsdag (Tennant & Jackson 1906: 4937).

In die Oranje-Vrystaat is daar reeds in 1907 vir eerste keer met 'n stelsel van praktiese opleiding begin toe minder begaafde seuns met 'n praktiese aanleg binne akademiese skole opgelei is (Oranje-Vrystaatse Onderwysdepartement, 1907:22).

### 3. SPESIALE ONDERWYS IN DIE UNIE VAN SUID-AFRIKA

In 1910 het Suid-Afrika 'n Unie geword. Die onderwysvoorsiening het onder afsonderlike provinsiale beheer, sowel as die oorhoofse gesag van die sentrale regering, gestaan. Die Provinsiale Rade het beheer uitgeoefen oor die onderwys in die betrokke provinsies en derhalwe word die verloop van spesiale onderwysvoorsiening weergegee met verwysing na gebeure in die afsonderlike provinsies.

Spesiale onderwys in die Transvaal het na 1910 uit die primêre skoolfase ontwikkel. Die digter C.Louis Leipoldt het as kampvegter vir spesiale onderwys opgetree na sy terugkeer vanaf Londen in 1913, waar hy as medikus saam met die sielkundige Burt op die gebied van Binet se verstandheidstoets waardevolle werk gedoen het. Hy is as eerste mediese inspekteur van skole in Transvaal aangestel. Hy het die onderwys van verstandelik gestremdes noukeurig bestudeer ten einde aanbevelings oor toekomstige onderwys te maak (Barnard & Coetzee, 1976:258).

In 1914 is tegniese en akademiese onderwys geskei en afsonderlik hanteer. Tussen 1917 en 1920 het 'n onderwyskommissie ondersoek ingestel na die implementering van spesiale onderwys in die Transvaal. Kleiner klasse in spesiaal toegeruste skole is voorgestel en 'n spesiale kurrikulum is ontwikkel. In 1918 is die eerste eksperimentele, spesiale klas in Pretoria begin (Barnard & Coetzee, 1976: 258 - 259). Ook in die Kaapprovinsie het 'n spesiale klas op 'n eksperimentele grondslag sy deure oopgemaak. Hieroor het Leipoldt in sy mediese rapport van 1919 geskryf:

*"It is obvious however that more classes of this kind is needed, and for country districts special schools with boarding hostels attached"* (Kaaplandse onderwysdepartement, 1920:59).

Spesiale skole in Natal is in 1916 deur die eerste mediese inspekteur aangeroe. In sy jaarverslag verwys hy na die toestand van gestremde leerders in die skole:

*"During the preliminary inspection twenty-three children attending school have been found to come within the definition of feeble-minded persons in the Mental Deficiency Act of England (1913) in that they, by reason of such mental defectiveness, appear to be permanently incapable of receiving proper benefit from the instruction in ordinary schools."* (Natale onderwysdepartement, 1917:31).

Die daaropvolgende jaar het die Superintendent-Generaal van onderwys aanbevelings gemaak vir die oprigting en daarstelling van 'n dagskool in Durban en 'n koshuisskool in die platteland. Boonop het hy ook die instelling van 'n nasorgkomitee bepleit ten einde gestremdes in werksgeleenthede te kon plaas (Natale onderwysdepartement, 1918:31-32).

In 1927 is daar geleentheidsklasse geopen waar stadige leerders die geleentheid gebied is om teen eie tempo te kon vorder. Die eerste geleentheidsskool is in 1928 in Natal geopen en die kurrikulum het hoofsaaklik remediërende onderrig vir die leerders voorgeskryf (Natale onderwysdepartement, 1930:46).

In 1928 is die Wet op Beroepsonderwys en Spesiale Skole (Wet 29) afgevaardig. Die oprigting en beheer van spesiale skole vir blanke kinders is sodoende gewettig. Heelwat inrigtings is opgerig, soos tehuise vir die kreupeles, epileptici en die kroniese siekes (Behr, 1988:122). Aangesien daar nie vir swartes in formele onderwys voorsien is nie, is daar ook geen melding gemaak in die wettiging van spesiale skole nie. Dit was weer eens die kerk wat spesiale onderwys aan ander bevolkingsgroepe voorsien het.

In die Kaapprovinsie is daar sedert 1929 begin om die fasiliteite vir spesiale onderwys te bevorder. Klem is veral gelê op die opleiding van onderwysers, die toetsprosedures van moontlike kandidate en die voorsiening van 'n eie kurrikulum. Die eerste onderwysers is in 1930 op Stellenbosch opgelei en 'n spesiale klas vir oefen- en demonstrasiedoeleindes is by die Hoër Jongenskool begin (Heyns, 1948:2).

Die Van Schalkwyk-kommissie is in 1930 aangestel om ondersoek in te stel na die plek wat spesiale klasse en -skole in die Kaaplandse onderwys moes inneem. Daar is ook in die ondersoek aandag gegee aan die tegniek en klassifisering van leerders vir spesiale onderwys, sowel as die graad van verstandelike gestremdheid. Die kommissie het aanbeveel dat spesiale

skole met 'n eie kurrikulum opgerig moes word. Die Kaaplandse onderwysdepartement het egter slegs spesiale klasse by primêre skole ingestel (Heyns, 1948:4-5).

In die Transvaal het 'n era van eksperimentering gevolg in die vestiging van spesiale skole. Verbeterde onderwyseropleiding en personeelvoorsiening, sowel as die ontwikkeling van onderwysmetodiek vir die opleiding van verstandelik gestremde leerders, is beplan en deurgevoer. Die kurrikulum is ontwerp om praktiese vaardighede by verstandelik gestremdes in te skerp (Transvaalse onderwysdepartement, 1933:62).

In 1937 is die wysing op die Wet op Spesiale Skole afgekondig wat ouers van blanke gestremdes verplig het om hulle kinders in koshuise by spesiale skole te plaas, ongeag hoe ver hierdie fasiliteite van die ouerhuis was. Spesiale skole is dus vinnig gevul en het groter druk op die bestaande befondsing en voorsiening geplaas.

Geselekteerde, opgeleide onderwysers en mediese inspekteurs was gemoeid met die aanstelling van personeel om spesiale skole doeltreffend te organiseer. Verder is die korrekte metodiek, oordeelkundige kurrikulumbeplanning en goeie klasorganisasie as fundamente vir gehalteonderwys beskou (Transvaalse Onderwysdepartement, 1938:187 - 192). Die kurrikulum en die onderwyseropleiding in spesiale onderwys was sterk op die individu se behoeftes ingestel (Transvaalse Onderwysdepartement, 1939: 84-85).

#### **4. SPESIALE ONDERWYS NA DIE TWEDE WÊRELDOORLOG**

Na die Tweede Wêreldoorlog het daar in Suid-Afrika 'n behoefte aan nywerheidsarbeid ontstaan. 'n Interdepartementele komitee het tussen 1942 en 1945 die moontlikheid van beroeps- en voorberoepsonderwys aan blanke gestremde leerders ondersoek. Verstandelik gestremde leerders kon moontlik met intensiewe beroepsopleiding 'n loopbaan in die halfgeskoolde arbeidsveld betree.

Die komitee het aanbeveel dat 'n praktiese skool met 'n eiesoortige kurrikulum op sekondêre vlak gestig moes word vir verstandelik gestremde leerders met 'n intelligensiekwasiënt van tussen 50 en 80. Riglyne is vooropgestel vir die leerverwagtinge, die beroepspotensiaal en -vereistes, sowel as die sosiale vereistes waaraan hierdie leerders moes voldoen. Die meeste



verstandelik gestremde leerders moes of by ongeskoolde of by halfgeskoolde arbeid inskakel, aangesien geen ingewikkelde vakopleiding van hulle vereis is nie.

Verstandelik matig gestremdes, met 'n intelligensiekwosiënt van 80 en hoër moes kwalifiseer vir geskoolde werk. 'n Bepaalde tipe vakopleiding moes in spesiale skole aangebied word, met die voorbehoud dat die genoemde leerders nie vir die volle vakleerlingskap in naskoolse werkopleiding moes kon kwalifiseer nie, aangesien hulle nie al die afdelings van die ambag sou kon baasraak nie (Unie-Onderwysdepartement, 1945:203-206).

## **5. SPESIALE ONDERWYSVOORSIENING NA 1948**

In 1948 het die Nasionale Party met sy beleid van apartheid aan bewind gekom. Die hoeksteen vir die beleid was die 1950 Wet op die Bevolkingsregister, wat alle inwoners van Suid-Afrika in vier verskillende rasse-groepe geklassifiseer het, naamlik blank, indiër, swart of kleurling. Om aparte ontwikkeling te bevorder, is tien aparte tuislande oor 'n bepaalde tydperk aan swartes toegewys.

Verskeie onderdrukkende en diskriminerende maatreëls op grond van ras is saam met die kontroversiële Bantoe Onderwyswet in 1953 afgekondig. Alhoewel afsonderlike onderwys in Suid-Afrika reeds drie eeue lank bestaan het, het die afsonderlike gewoonte nou verhard in 'n ideologie van apartheid met twee doelstellings naamlik afsonderlike, gedifferensieerde onderwys vir verskillende rasse-groepe en staatsbeheer oor alle onderwys (Booyse, 1993).

Aparte onderwys vir elkeen van die etniese groepe het 'n komplekse organisatoriese struktuur vereis wat bestaan het uit verskillende onderwyssisteme wat parallel langs mekaar geloop het, almal onder sentrale regeringsbeheer. Dit het tot gevolg gehad dat funksies, verantwoordelikhede en dienste gedupliseer is, met uiterste verskille in die per capita befondsing van die verskillende onderwysdepartemente (Graham-Brown, 1991: 157-158).

Beide die kwaliteit en die kwantiteit van die voorsiening van spesiale onderwys vir blankes is tydens die apartheidsjare uitgebrei. Wette is aangebring of gewysig om te voorsien in die behoeftes van addisionele kategorieë van gestremdhede en vir meer gesofistikeerde dienste.

Bestaande spesiale skole is vergroot, nuwe skole is opgerig en kursusse vir die opleiding van onderwysers vir spesiale onderwys is deur die universiteite en opleidingskolleges aangebied.

In 1948 is daar met die eerste opleiding van verstandelik gestremdes in spesiale skole op sekondêre vlak begin. Die Transvaalse onderwysdepartement het in oorleg met sy sielkundige- en voorligtingdiens, sowel as die inspekteurs van onderwys, 'n breë kurrikulum met 'n beroepstendens saamgestel. Volgens die Wet op Spesiale Skole (wet 9 van 1948) is sekondêre skole by Daspoort in Pretoria en by Schoemansdal geopen (Du Toit 1969:148).

Die Kaapse onderwysdepartement se eerste proefneming met opleiding van verstandelik gestremde leerders op sekondêre vlak, het eers in 1952 by die Westcliffskool in Kaapstad begin. Hierdie eksperimentele kursus het algemene vormende onderwys sowel as beroepsopleiding gebied. Eksperimentele vakopleiding in metaalwerk, houtwerk en skilderwerk vir seuns is voorgeskryf saam met die algemene akademiese opleiding in tale, wiskunde en sosiale studie (Du Toit 1976, 137).

Die eerste spesiale skool in die Oranje-Vrystaat is in 1957 in Bloemfontein geopen en die kurrikulum het klem gelê op voorbereiding vir 'n heenkome in handvaardigheidsberoep.

## **6. AFKONDIGING VAN 'n NASIONALE ONDERWYSBELEID (1967)**

Die Wet op die Nasionale Onderwysbeleid (Wet 39 van 1967) het die weg gebaan vir 'n eenvormige, nasionale onderwysstelsel van gekoördineerde beplanning en toepassing. Alhoewel die wetgewing slegs bemoeid was met blanke onderwys, het dit die rigting aangedui vir ander etniese groepe in die land (Behr, 1984:i).

Die Wet op Onderwysdienste (Wet 41 van 1967) het voorsiening gemaak vir die onderrig van gestremdes. Die wet beskryf 'n gestremde kind as 'n kind wat doof, hardhorend, blind, gedeeltelik blind, epilepties, serebraal gestremd, fisies gestremd is, of aan enige gebrek ly, wat volgens die Sekretaris van onderwys in so 'n mate van die oorgrote meederheid kinders verskil, hetsy in liggaam, in verstand of gedrag dat hy:

- nie genoeg baat by die onderwys wat in algemene onderwysstroom aangebied word nie;
- spesiale onderwys benodig om sy aanpassing in die gemeenskap te akkommodeer; of
- nie gewone klasse mag bywoon nie, omdat hy moontlik homself of ander leerders leed mag aandoen.

Spesiale onderwys is volgens die wysiging van die Wet op Onderwysdienste (Wet 24 van 1969) beskryf as:

“onderwys van 'n gespesialiseerde aard wat die volgende insluit:

- die sielkundige, mediese, tandheelkundige, paramediese en terapeutiese behandeling (insluitende die uitvoer van operasies);
- die voorsiening van kunsmatige hulpmiddels en apparaat aan gestremde kinders
- die versorging van gestremde kinders in 'n hospitaal, koshuis of ander inrigtings
- die voorsiening van vervoer, die vergesel van gestremde kinders en enige soortgelyke dienste wat deur die Minister as noodsaaklik geag is om in die behoeftes van gestremdes te voorsien.”

Die wet het voorsiening gemaak vir die ontstaan van staat en staat-gesubsidieerde spesiale skole en het dit onwettig gemaak vir enige persoon om spesiale onderwys te verskaf teen vergoeding, sonder om by die Departement vir Nasionale Onderwys te registreer. Spesiale onderwys was voortaan verpligtend vir alle blanke gestremdes. Die wet het verder voorsiening gemaak dat 'n kind met 'n gestremdheid, indien omstandighede dit sou toelaat, oorgeplaas mag word na 'n gewone skool. Aan die ander kant is geen persoon toegelaat om sonder die toestemming van die Direkteur-Generaal van Nasionale Onderwys, 'n spesiale skool te kon bywoon nadat hy/sy die ouderdom van 21 jaar bereik het nie.

Die dienste in die meeste spesiale skole is in 'n span aangebied om die kind se gestremdheid aan te spreek. 'n Span het bestaan uit sommige of almal van die volgende: goed opgeleide onderwysers, sielkundiges, arbeidsterapeute, fisioterapeute, spraakterapeute en soms ook 'n verpleegster of 'n besoekende dokter.

Aanvanklik is aparte skole opgerig vir kinders wat doof, hardhorend, blind, gedeeltelik blind, epilepties, serebraal en fisies gestremd was. Verdere ondersoeke is geloods na leerders met spesifieke gestremdhede, soos onder andere 'n raad van ondersoek na leerders met minimale breindisfunksie, outistiese kinders, en die verstandelik erg gestremde kind.

Ten einde die administrasie van spesiale skole te vergemaklik, het klassifikasie op grond van die dominante gestremdheid in die skool geskied. Dikwels het 'n kind meer as een gestremdheid gehad. Die dominante gestremdheid en die graad van die gestremdheid het dan die plek van plasing bepaal.

Vir gehoorgestremdes is daar voorsien vir leerders wat gedeeltelike gehoorverlies het, hardhorend of doof is. Leerders wie se sig gestremd is, is ook in drie verskillende kategorieë ingedeel naamlik die blindes, leerders met gedeeltelike sig en leerders met oogsiektes wat uiteindelik tot blindheid sou lei. Die klassifikasie van serebraal gestemde kinders is gedoen volgens die vier tipes, naamlik die spastiese, die asetoïdiese, die ataksiese en die gemengde groep.

Leerders met liggaamlik gestremdhede is moeilik geklassifiseer. Enige kreupeles, kinders met hartprobleme, spierdistrofie, hemofilie, spina bifida en asma is in hierdie kategorie geplaas. Kinders met epilepsie, is apart in spesiale skole geplaas waar hulle onderskeie kondisies gemonitor en volgens medikasie gekontroleer is. Hulle is dikwels teruggeplaas in hoofstroomonderwys wanneer aanvalle deur medikasie geminimaliseer is, indien hulle nie meer voortdurende mediese aandag benodig het nie, of as daar nie enige ander vorm van gestremdheid soos verstandelike gestremdheid, emosionele en/of gedragafwykende gedrag voorgekom het nie.

Spesiale skole is uitgebrei om ook onderwys aan outistiese kinders te voorsien. 'n Outistiese kind is 'n nie-kommunikatiewe kind. Die gedrag van hierdie kinders is uiters ongewoon en word gekenmerk deur algehele onttrekking. Meesal reageer hulle nie op gesprekke nie en is hulle handelinge outomaties.

Volgens die Kinderwet (Wet 33 van 1960) moes daar verder voorsien word vir kinders wat in 'spesiale sorg' geplaas moes word en vir jeugmisdadigers. Nywerheidskole en

verbeteringskole is begin wat beroeps- en tegniese onderwys bo en behalwe akademiese onderwys aangebied het.

Die kwessie rondom leerders met spesifieke leergestremdhede, het reeds sedert 1968 die aandag van ondersoekkommissies geniet. 'n Verslag deur C.H. de C. Murray (later bekend as die Murray-verslag) het in 1969 verskyn en handel oor die probleme van leerders met minimale breindisfunksie. Op grond van die bevindinge is leerders geklassifiseer in drie groepe, naamlik groep A, wat in die hoofstroomonderwys op gespesialiseerde hulp van 'n remediërende onderwyser aangewys is; groep B wat uit die hoofstroom in 'n spesiale skool geplaas is vir 'n tydperk wat wissel tussen 'n paar maande en twee jaar; en dan groep C wat in spesiale skole geplaas is en nie bestem is om weer na hoofstroomonderwys terug te keer nie. Later is die term minimale breindisfunksie amptelik deur die term spesifieke leergestremdhede vervang.

#### **7. DIE WYSIGING VAN WETGEWING IN 1974**

Onderwyswetgewing ten opsigte van kinders wat verstandelik erg gestremd is, is in 1974 gewysig. Die vorige wet het gespesifiseer dat slegs kinders wat opvoedbaar is, vir spesiale onderwys kwalifiseer het. In die Wet op Opleiding van Verstandelik Gestremde Kinders (Wet 63 van 1974) is daar onderskei tussen opvoedbare en opleibare verstandelik gestremdes. Skole vir verstandelik erg gestremde kinders is opgerig en het bekend gestaan as opleidingsentrums soos in Engeland.

In 1974 is spesiale klasse in die primêre skole begin om aan die opvoedbare verstandelik gestremde of stadige leerder onderwys te voorsien tot op die ouderdom van 12 jaar. Spesiale klasse is klein gehou sodat die hoogsopgeleide en ervare onderwyser individuele aandag aan die kinders sou kon bied. Op die ouderdom van 13 jaar is kinders vanaf die spesiale klas na 'n spesiale skool oorgeplaas.

Die onderwys vir blankes is voor 1984 deur vyf departemente voorsien. Ingevolge die Grondwet van die RSA van 1983 (Wet 110 van 1983) het onderwys onder die minister van Onderwys en Kultuur, Administrasie Volksraad, geval. Nadat die Provinsiale Rade in 1986

HALL, R.: Die rol van spesiale skole in inklusiewe  
onderwys

PhD Universiteit van Stellenbosch Desember 1998

afgeskaf is, is al die onderwysdepartemente onder die beheer van die Minister van Onderwys en Kultuur, Administrasie Volksraad, geplaas.

Die Wysigingswet op die Nasionale Onderwysbeleid (Volksraad) (Wet 103 van 1986) het heelwat implikasies vir spesiale onderwys aan verstandelik gestremde leerders gehad. Dit het beteken dat:

- afsonderlike provinsiale beheer oor spesiale onderwys opgehef is;
- 'n eenvormige stelsel van spesiale onderwys in die Republiek ingestel sou word;
- die provinsies op doeltreffender wyse kon koördineer om die kurrikulum na te vors, aanbevelings te maak en te verbeter;
- die beheer en voorsiening van onderrigmateriaal, fasiliteite en leerstof vir spesiale onderwys sal verbeter is; en dat
- daar 'n behoorlike basis geskep is vir interdepartementele beplanning en oorlegpleging namate verdere vernuwing en ontwikkeling in spesiale onderwys dit sou vereis.

Die Komitee van Onderwyshoofde moes navorsing doen oor aangeleenthede in die spesiale onderwys soos die hersiening, assessering en samestelling van sillabusse; die vertolking van sillabusse; die implementering van differensiasie in sillabusse; die korrelasie tussen vakopleiding en werkgeleenthede; eksaminering, toetsing en sertifisering; leerinhoude en handboeke; en onder andere ook apparaat, hulpmiddels, en fasiliteite.

## **8. SPESIALE ONDERWYS AAN ANDER BEVOLKINGSGROEPE**

Die *Grimley Institute for the Deaf-and-Dumb* wat in 1863 in die Kaapprovinsie gestig is, het blanke en kleurlingkinders toegelaat. Heelwat later is hierdie fasiliteite in twee aparte skole verdeel. Spesiale onderwys is dus reeds vir baie jare aan kleurlinge voorsien. Die opvoedkundige instansies vir die liggaamlik en neurologies gestremde is deur die sendelinge en kerke geïnisieer en bestuur.

Na 1910 het die provinsiale onderwysdepartemente subsidies aan kleurlingskole verskaf. Die staatsusidies het die volgende voorsien (*Rehabilitation in South Africa*, 1975:13 - 14):

- die volle salarisse van goedgekeurde personeel;
- uitgawes wat aangegaan is in terme van boeke en opvoedkundige toerusting;
- 90 % van die koste van geboue en terreine; en
- 75% van goedgekeurde uitgawes.

Onderwys en dus ook spesiale onderwys is vanaf 1 Junie 1980 deur die Departement van kleurlingsake, en vanaf 1 Oktober 1980 deur die Departement van Binnelandse Aangeleenthede, deur 'n direktoraat van onderwys geadministreer. Ingevolge die Grondwet van 1983 val alle onderwys aan kleurlinge onder die Minister van Onderwys en Kultuur, Administrasie: Raad van Verteenwoordigers.

Die eerste indiër skool vir Blindes genaamd Arthur Blaxall School, is in 1954 in Durban deur die Natalse Blinde Vereniging begin. In 1968 het die skool verskuif na Pietermaritzburg en sy naam verander na New Horizon School. In 1975 is koshuisgeriewe opgerig om nog 'n 100 leerders te huisves. Meeste ander skole vir blindes is deur indiër-verenigings vir Blindes begin en is later deur die staat gesubsidieer.

Spesiale onderwysvoorsiening aan indiërs het dieselfde weg gevolg as dié vir blankes. Die Wet op indiëronderwys van 1965 wat gewysig is in 1979 (Wet 63 van 1974) maak voorsiening vir die instel van spesiale klasse by primêre skole en die nodige opleiding van onderwysers. 'n Opleidingsentrum vir verstandelik erg gestremde leerders is ook opgerig (Wet 63 van 1974). Die voorsiening van spesiale onderwys met betrekking tot Verbeteringskole en Nywerheidskole, was dieselfde as vir blanke onderwys.

Die onderwys vir indiërs was tot 1965 hoofsaaklik deur die Natalse Provinsiale Administrasie voorsien. Vanaf 1965 word die indiërgemeenskap deur die Departement van indiërsake geadministreer. Vanaf 1 Oktober 1980 word onderwys die verantwoordelikheid van die direktoraat van indiëronderwys in die Departement van Binnelandse Aangeleenthede. Sedert 1983 is die onderwys en dus ook spesiale onderwys die verantwoordelikheid van die Minister van Onderwys en Kultuur, Administrasie: Raad van Afgevaardigdes.



Die Rooms Katolieke kerk en die Nederduitse Gereformeerde Kerk was besonder betrokke by die voorsiening van spesiale onderwys aan gestremde swart kinders en Braille was beskikbaar in Sotho, Xhosa en Zoeloe (Behr, 1988). Tussen 1904 en 1953 is swart onderwys gesamentlik deur die kerk en die provinsiale onderwysdepartemente geadministreer.

Op 1 Januarie 1954 is die verantwoordelikheid van swart onderwys aan die sentrale regering oorgedra. Daar is sedert 1968 geleidelik begin om die administrasie van swart onderwys in streke te desentraliseer na die selfregerende gebiede, waar daar in elke gebied 'n onderwysdepartement gevestig sou word. Teen 1982 het vier selfregerende gebiede, naamlik Transkei, Boputhatswana, Venda en Ciskei onafhanklike state geword. Die voorsiening van onderwys het hierdie state se eie verantwoordelikheid geword. Buite die selfregerende gebiede was die onderwys vir swartmense geadministreer deur die nasionale minister van onderwys en opleiding (Verslag: NASSOP 1991: 1-3).

Linkse politieke groeperinge beskryf dié onderwysstelsel as rassistiese, minderwaardige, "*gutter education*" met lae standaarde; onderwys vir uitbuiting en onderwys vir onderdrukking (Van der Walt 1992: 1). Volgens Graham-Brown (1991:155) was die onderwysstelsel een van die maniere waarop die destydse regering die stelsel van afsonderlike ontwikkeling in stand kon hou. Onderwyssake is nog altyd beskou as een van die belangrikste politieke sake. In 1950 was onderwys een van die belangrikste kwessies tydens gewelddadige konflik. Onderwys was ook in die 1970's die middelpunt van die herlewing van die politieke weerstand teen apartheid. In 1976 het die Soweto-opstand die onderwyskrisis internasionaal op die voorgrond geplaas. Volgens Truscott (1993:11) het die stryd teen apartheidsonderwys tydens die 1980's vererger met sporadiese opstande regoor die land.

Spesiale onderwysvoorsiening aan blanke gestremde kinders het in die apartheidsjare van krag tot krag gegaan, terwyl onderwysvoorsiening aan ander bevolkingsgroepe (en veral swartes) baie stadig ontwikkel het. Dit het ernstige verskille in die kwaliteit en kwantiteit van spesiale onderwysvoorsiening tot gevolg gehad. In 1990 was 37% van alle bestaande spesiale skole in die blanke onderwysdepartemente. Hierdie skole het onderwys aan slegs 9,6% van die 1990 skoolgaande populasie voorsien. Hierteenoor stel Donald (1996, 72) dat daar

29,6% spesiale skole in die swart onderwysdepartemente was, wat onderwys aan 79,2% van die 1990 skoolgaande populasie moes voorsien.

In die meeste gevalle was, en is, spesiale skole nie vir swart kinders beskikbaar nie. Dit het gevolglik gelei tot gedwonge hoofstroomplasing, met beperkte of geen ondersteuningsdienste nie (Donald & Hlongwane, 1989). Die resultaat van groot klasse, ongekwalifiseerde onderwyspersoneel en onrealistiese verwagtinge is 'n hoë druipsyfer en vroeë skoolverlating. Dit lei weer tot werkloosheid en jeugmisdaad.

## 9. VERSLAE OMTRENT SPESIALE ONDERWYS TOT EN MET APRIL 1994.

Verskille in onderwysvoorsiening is herhaaldelik gedokumenteer. In belangrike dokumente en verslae, wat selfs gepubliseer is voor die huidige regering aan bewind gekom het, is die toekoms van spesiale onderwys reeds aangedui. Hierdie verslae sluit in die De Lange-verslag van die Werkskomitee: Kinders met spesiale onderwysbehoeftes (RGN, 1981), die Onderwysvernuwingstrategie (DNO, 1992a), die Onderwysvernuwingstrategie: Vrae en Antwoorde (DNO, 1992b), en die verslag van die *National Educational Policy Investigation* (NEPI) Opvoedkundige hulpdienste (1992).

### 9.1. Die De Lange-verslag

Die regering van P.W. Botha het in 1980 die Raad op Geesteswetenskaplike Navorsing (RGN) versoek om ondersoek in te stel na alle fasette van onderwys in Suid-Afrika en om aanbevelings te maak ten opsigte van onderwysbeleid. Die kommissie wat onder leiding van professor J.P. de Lange gewerk het, het alombekend gestaan as die De Lange-kommissie. Die hoofkomitee van 26 lede het bestaan uit kundiges van die verskillende onderwysdepartemente, die institusies vir tersiêre onderwys, die nywerheid, en georganiseerde onderwysberoepe. Hierdie lede was verteenwoordigend van alle bevolkingsgroepe in Suid-Afrika (RGN, 1981:4).

Die versoek aan die RGN was om aanbevelings te maak ten opsigte van:

- riglyne vir 'n uitvoerbare onderwysbeleid om voorsiening te maak vir die verwesentliking van alle landsburgers se potensiaal en om ekonomiese groei in Suid-Afrika te bevorder;
- die organisasie, beheerstruktuur en finansiering van onderwys;
- die werking vir konsultasie en besluitneming in die onderwys;
- 'n onderwys-infrastruktuur om voorsiening te maak vir die menslike hulpbron behoeftes van die land en die selfverwesentliking van sy inwoners; en
- 'n program om onderwys van dieselfde gehalte vir alle bevolkingsgroepe te voorsien (Behr, 1984: 301).

Die Hoofkomitee het elf beginsels geformuleer as riglyne vir die verskillende komitees. Dit moes as vertrekpunt dien vir die aanbevelings en die daarstel van 'n onderwysstelsel, wat die gemeenskaplikheid sowel as die diversiteit van die Suid-Afrikaanse bevolking in berekening sou bring (RGN, 1981:24-25).

Beginnel 1: Gelyke onderwysgeleenthede, met inbegrip van gelyke onderwysstandaarde, sal vir elke inwoner ongeag ras, kleur, geloof, of geslag deur die staat nagestreef word.

Beginnel 2: Die onderwys verleen positiewe erkenning aan sowel die gemeenskaplikheid as diversiteit van die religieuse en kulturele leefwyse en die tale van die inwoners van die Republiek.

Beginnel 3: Die onderwys verleen positiewe erkenning aan die keusevryheid van die individue, ouers en organisasies in die samelewing.

Beginnel 4: Onderwysvoorsiening sal op opvoedkundig verantwoordbare wyse gerig wees op die behoeftes van die individu en dié van die samelewing, sowel as die ekonomiese ontwikkeling. Dit behoort onder meer verder rekening te hou met die mannekragbehoefte van die land.

Beginnel 5: 'n Positiewe verband tussen die formele, nie-formele en informele aspekte van die skool, samelewing en gesin word nagestreef.

Beginnel 6: Onderwysvoorsiening op die formele vlak is 'n verantwoordelikheid van die staat, met dien verstande dat die individu, die ouers en die georganiseerde samelewing 'n medeverantwoordelikheid en inspraak in hierdie verband het.

Beginnel 7: Die privaat sektor en die staat sal medeverantwoordelikheid hê in die voorsiening van nie-formele onderwys.

Beginnel 8: Die stelsel van onderwysvoorsiening sal vir die stigting en staatsubsidiëring van private onderwys voorsiening maak.

Beginnel 9: In die voorsiening van onderwys behoort die prosesse van sentralisasie en desentralisasie organisatories en funksioneel versoen te word.

Beginnel 10: Die professionele status van die onderwyser en dosent sal erken word.

Beginnel 11: Effektiewe onderwysvoorsiening sal op voortgesette navorsing berus.

Die verslag van die Werkskomitee: Kinders met spesiale onderwysbehoeftes (RGN, 1981:173) het die leemtes in spesiale onderwys aangedui:

- Die uiteenlopende aard en omvang van die voorsiening van spesiale onderwys deur die verskillende onderwysdepartemente van die onderskeie bevolkingsgroepe, is as problematies aangedui;
- 'n Algemene tekort aan beskikbare, opgeleide, professionele personeel, om in die behoeftes van hierdie leerders te voorsien, is by al die onderskeie onderwysdepartemente opgemerk, met ernstige afmetings by sommige bevolkingsgroepe;
- Probleme rondom die hantering van kinders met leerprobleme binne die gewone hoofstroomonderwys, weens die tekort aan opgeleide onderwysers om remediëring te kan hanteer;
- Die oorweldigende aantal milieu-gestremde kinders het bykans geen steun of bystand van die staat ontvang nie, wat tot vroeë skoolverlating en ander ernstige implikasies gelei het;
- Die verwaarlosing van hoogs begaafde en talentvolle leerders in die onderwys;

- Ouerbetrokkenheid by die onderwysvoorsiening van kinders met spesiale onderwysbehoeftes is van kardinale belang, maar is nie doeltreffend aangemoedig nie.

Van die belangrikste aanbevelings rondom onderwysbestuursake wat deur die Werkskomitee gemaak is, is soos volg:

- Die ontwerp van 'n sentrale onderwysbeleid en 'n onderwysstelsel vir alle inwoners van die land, met die klem op die voorsiening van spesiale onderwys aan almal. Die beginsel van onderwysgelykheid vir alle bevolkingsgroepe en groter klem op onderlinge samewerking tussen die onderskeie departemente is aanbeveel (RGN, 1981: 177).
- Voorsiening in die basiese en indiensopleiding van onderwysers, ten einde hulle in staat te stel om leerders met probleme te identifiseer en binne klasverband te remedieer. 'n Voorligting- en 'n remediërende onderwyser by elke primêre skool, wat met klasonderwysers, onderwysdienste en skoolklinieke kon skakel, was noodsaaklik. Die registrasie van opgeleide personeel en die spesifieke kategorieë van spesialisasie, is deur die verslag vooropgestel.
- Elke skool moes ook 'n maatskaplike werker te hê wat verantwoordelik sou wees vir skakeling tussen die skool, ouers en leerders. Verder sou dit die taak van die maatskaplike werker wees om ouer- en kinderbegeleiding te doen, sowel as om die plasing van leerders in spesiale onderwys by te staan.
- Eenvormige opleiding en standaarde met minimum vereistes moes vir alle onderwysers en departemente neergelê te word, terwyl samewerking tussen professionele persone in die privaat sektor en beskikbare onderwysdienste gestruktureer moes word. Leergereedmakingsprogramme moes deur die RGN ontwerp en beskikbaar gestel word waar nodig. Die leerstyle van milieugestremde kinders moes in ag geneem word in die kurrikulumontwerp en spesiale steun moes verleen word aan leerders en ouers wat milieugestremd is. Gevorderde kursusse vir geselekteerde onderwysers moes ingestel word om hoogbegaafde leerders te kon uitken en die voorsiening van onderwys aan begaafde kinders moes deurgans in en aanvullend tot die gewone hoofstroom geskied.

- Spesiale skole moes meer omvattend wees vir leerders met gesig-, gehoor-, fisiese, geestelike, en neurologiese gestremdhede, sowel as pedagogies verwaarloosde kinders, in plaas van afsonderlike skole vir 22 of meer tipes gestremdhede. Die verslag lê vervolgens in sy aanbevelings klem op samewerking en koördinasie van dienste tussen verskillende departemente en die opleiding van opvoedkundiges wat remediërend en kompenserend kan optree.
- Die voorsiening van spesiale steun in die gewone hoofstroomonderwys is aanbeveel bo die plasing van leerders in spesiale skole. Waar leerders wel in spesiale skole geplaas is, moes hulle geregtig wees op die beskikbare onderwysdienste. Die betrokkenheid van die verskillende kerke, privaat instansies en ander liefdadigheidsorganisasies moes, soos in die verlede, aangemoedig word met noue samewerking deur die onderwysdienste van die staat.

Die regering het in sy Tussentydse Memorandum, in reaksie op die De Lange-verslag, al elf die beginsels van die kommissie as basis aanvaar, maar terselfdertyd sy verklaarde voorneme om aparte onderwysdepartemente vir die verskillende bevolkingsgroepe te handhaaf, benadruk.

'n Verdere uitvloeisel van die regering se reaksie op die De Lange-verslag is vergestalt in die Witskrif oor Onderwys (1983). Die uitgangspunt van die nuwe staatkundige bedeling was dat 'n onderskeid tussen eie en algemene sake gemaak moes word (Van Loggerenberg, 1989:576). Ingevolge die Grondwet van die RSA (1983) was die onderwys van elk van die bevolkingsgroepe 'n eie saak wat binne die kulturele en waarderaamwerk van die groep val.

Die Wet op die Nasionale Beleid vir Algemene Onderwyssake 1984 (Wet 76 van 1984) omskryf die gebiede en bepaal die wyse waarop algemene beleid bepaal kon word. Die minister van Nasionale Opvoeding kon algemene beleid vir formele, informele en nie-formele onderwys in die RSA bepaal met betrekking tot:

- norme en standaarde vir die finansiering van lopende en kapitaalkoste van onderwys vir alle bevolkingsgroepe;
- salarisse en diensvoorwaardes van personeel;
- die professionele registrasie van onderwysers;
- norme en standaarde vir leerplanne en eksaminering, en vir sertifisering van kwalifikasies.

Die De Lange-verslag het heelwat kommentaar vanuit alle politieke kampe uitgelok. Die regse politici het die elf beginsels van die verslag met sekere voorbehoude aanvaar. Op 'n Afrikaner Onderwyskongres, wat in 1982 in Bloemfontein gehou is, is die Christelik-Nasionale karakter van die onderwys en moedertaalonderwys as nie-onderhandelbaar vir die Afrikaner vooropgestel (Engelbrecht, 1992:502). Volgens Engelbrecht (1992:503) het die meeste kongresgangers die voortsetting van aparte onderwysvoorsiening aan die verskillende bevolkingsgroepe, asook die idee van gelyke onderwysgeleenthede, gesteun. Die groep het egter die konsep van 'n enkele ministerie vir onderwys verwerp (Behr 1984: 351).

Taylor (1987:323) wys daarop dat 'n liberale groep die De Lange-verslag tydens 'n Nasionale Onderwyskongres in Grahamstad in 1982 as “dapper” en “verbeeldingryk” beskou het. Verder is die aanbevelings as “opbouend en progressief” beskryf. Volgens Taylor (1987:416) het dié groep die sentrale tema van gemeenskaplikheid in die De Lange-verslag beklemtoon.

Dit blyk dat die liberale denkers die meeste ondersteuning vir die verslag getoon het. 'n Nuwe era is egter met die De Lange-verslag ingelei. Uit die literatuur blyk dit dat heelwat klem gelê is op die implementering van sommige van die aanbevelings. Die verslag het onder andere die weg gebaan vir die Onderwysbeleidwet wat in 1984 uitgevaardig is.

## **9.2. Verslag oor onderwys vir swart gestremdes**

Gedurende 1987, is 'n verdere ondersoek geloods na die ongelykhede in die voorsiening van spesiale onderwys. 'n Meer gedetailleerde verslag, genaamd “Onderwys vir die swart gestremde” (RGN, 1987) het die kwessies in die onderwys aangedui. 'n Spesiale afdeling van die verslag het die hoë aantal gevalle van gestremtheid onder die swart bevolking bespreek. Die aard en omvang van die gestremdhede is toegeskryf aan tipiese derde wêreldse

omstandighede soos armoede, 'n tekort aan mediese geriewe, oningeligtheid, tradisionele gebruike by geboorte, en so meer.

Verskeie aanbevelings in verband met 'n meer regverdigte onderwysstelsel is gemaak, waaronder:

- Integrasie, sodat afsondering op grond van etniese en taalgroepe in beginsel uitgewis kon word;
- Bestuur en beheer van onderwyssake moes meer toeganklik vir plaaslike gemeenskappe gemaak word;
- Herontplooiing van bestaande onderwysbronne ten einde beter onderwys aan alle bevolkingsgroepe teweeg te bring; en
- Erkenning van die multikulturele samestelling van die bevolking in die kurrikulum, die handboeke en die medium van onderrig.

Dit blyk dat die beleidskrywers van die dag nie veel gehoor gegee het aan die beginsels, aanbevelings en voorstelle wat in hierdie verslag vervat is nie.

### **9.3. Die onderwysvernuwingstrategie**

Die Departement van Nasionale Opvoeding het in 1990 begin werk aan die onderwysvernuwingstrategie (1992a: 1). Hierdie dokument vervat belangrike punte soos byvoorbeeld dat enige nuwe onderwysstelsel in wese demokraties behoort te wees, sonder enige sweem van diskriminasie en oorheersing. Eenheid behoort nagestreef te word en die totstandkoming van 'n sentrale onderwysdepartement, met 'n gesonde balans tussen sentralisasie en desentralisasie van onderwys, is aanbeveel. Die versoening van die beginsels van outonomie en vennootskap moes volgens dié verslag, in 'n nuwe onderwysstelsel ingebou word. Die rassebasis van die onderwysstelsel wat gelei het tot probleme soos dispariteite in die onderwys, die onvermoë van groot aantal leerders om by die onderwys te baat, tekortkominge ten opsigte van die relevansie van die onderwys, die onbekostigbaarheid en gebrek aan legitimiteit van die stelsel, was belangrike oorwegings in die ontleding van die stand van onderwys (OVS, 1992b:5).



Met verwysing na onderrig aan kinders met spesiale onderwysbehoefte neem die verslag die historiese en koste-oorewegings in die verskillende onderwysdepartemente in oënskou. Die verhoudings van getalle leerders in spesiale skole teenoor leerders in gewone skole dui op die onderwysituasie in 1991 (OVS, 1992a:87):

**TABEL 2.1. AANTAL LEERDERS IN SPESIALE SKOLE TEENoor GEWONE SKOLE - 1991.**

	Leerders in spesiale skole		Leerders in gewone skole
*DOK: Volksraad	1	:	63
*DOK: Afgevaardigdes	1	:	43
*DOK: Raad van Verteenwoordigers	1	:	123
Departement Onderwys en Opleiding	1	:	335
Selfregerende state	1	:	1 705
*DOK = Departement vir Onderwys en Kultuur			

Die hoë uitsak-, herhaal-, en driipsyfer onder ander bevolkingsgroepe in die openbare, gewone skoolonderwys, kon moontlik toegeskryf word aan die tekort aan spesiale onderwysvoorsiening in die onderwysdepartemente. Die totstandkoming van 'n nie-rassige onderwysstelsel waarin streekonderwysdepartemente verantwoordelik sou wees vir die voorsiening van onderwys sou tot groter koste-effektiwiteit kon bydra deur te verseker dat dit so kostedoeltreffend as moontlik hanteer word (OVS, 1992a:88).

Sekere oorewegings vir die hanteringwyse van kinders met spesiale onderwysbehoefte moes in die beplanning van die nuwe onderwysbedeling in ag geneem word:

- Die kind met gestremdhede maak aanspraak op versorging, opvoeding en onderwys afgesien van sy geslag, ras, aanleg, belangstelling, vermoëns of gestremdheid. Vanweë die gestremdheid van hierdie leerders is hulle plasing in die gewone onderwys sonder bykomende hulpverlening problematies.
- Kinders met spesiale onderwysbehoefte behoort verkieslik sover moontlik in die hoofstroomonderwys betrek en behou te word. Vanweë die aard en graad van sommige se gestremdheid, behoort hulle in spesiale skole geakkommodeer te word, ten einde die

gespesialiseerde ondersteuningsdienste, wat noodsaaklike ouerbegeleiding insluit, te kan benut. Soms vind intervensies reeds vanaf preprimêre stadium plaas.

- Die breë doelstellings van spesiale onderwys is om die kinders te help om hulle potensiaal ten beste te verwesentlik, hul lewensgehalte te verhoog en hulle sover moontlik in staat te stel om as volwassenes optimaal selfstandig te kan funksioneer.
- Ten einde bogenoemde doelstellings te verwesentlik is 'n eiesoortige personeeltoewysing en infrastruktuur, wat omvangryker en meer gespesialiseerd as gewone onderwys is en wat tot 'n groot mate voorsiening behoort te maak vir beroepsgerigte onderwys, noodsaaklik. Ondersteunende dienste soos opvoedkundige sielkundige, mediese, terapeutiese, maatskaplike en remediërende dienste is 'n voorvereiste vir die verwesentliking van dié doelstellings.
- Skakeling met en inspraak van ouers behoort bevorder word, veral dié wat nie noodwendig naby spesiale skole woon nie.
- Eise ten opsigte van kulturele, taal-, godsdienst- en ander erkende verskille tussen gestremdes wat onderrig kan beïnvloed, behoort gemaak te word.
- Daar behoort vir die homogeniteit en eise van onderskeie gestremdhede voorsiening gemaak te word.
- 'n Stelsel van nasionale sertifisering by toepaslike skoolverlating behoort geskep te word.
- Die plasing en uitplasing van leerders met gestremdhede behoort objektief volgens neergelegde kriteria te geskied om so verantwoordelik en kostedoeltreffend moontlik te wees.

Die onderwysvernuwingstrategie erken die verantwoordelikheid van die staat ten opsigte van die uitskakeling van onderwysagterstande, maar beklemtoon die samewerking met ander rolspelers en belangegroepe. Slegs 'n benadering van samewerking kan verdere agterstande voorkom. 'n Plan van aksie sal meehelp om bestaande agterstande uit te skakel. Die OVS (OVS, 1992b:7) doen die volgende aan die hand:

- Die skep van een nie-rassige onderwysstelsel.
- Die uitbreiding van leergeleenthede deur afstandsonderrig, Volwassene Basiese Onderwys, verpligte skoolonderwys, gemeenskapleersentrums (insluitend gemeenskapkolleges) en die stimulering van beroepsleiding.

- Die aanpassing van bounorme om skoolgeboue meer bekostigbaar te maak.
- Die stel van gemeenskaplike onderwysmikpunte vir alle leerders in die finansiering van onderwys.
- Die bevordering van die indiensopleiding van onderwysers.
- Die erkenning en beter benutting van beroepsopleiding buite die formele onderwysstrukture.

Die onderwysvernuwingstrategie (OVS) kan beskou word as 'n laaste poging van die Nasionale Party om die grootskaalse ongerymdhede in die apartheids-era aan te spreek. Die verslag het egter nie veel impak gehad nie, aangesien die bevindinge van die *National Educational Policy Investigation* (NEPI) se ondersoek ongeveer terselfdertyd geloods is. Die NEPI-verslag het in reaksie op die Nasionale Party se onderwysvernuwingstrategie, as voorloper vir die African National Congress se amptelike onderwysbeleid na 1994, verskyn.

#### 9.4. Die NEPI-verslag

Die *National Educational Policy Investigation* (NEPI) is 'n ondersoek wat geloods is na die beleidsopsies vir 'n toekomstige onderwysbedeling onder 'n nuwe regering, in Suid-Afrika. Hierdie ondersoek is 'n projek van die *National Education Co-ordinating Committee* (NECC) wat tussen Desember 1990 en Augustus 1992 onderneem is.

Volgens Gerwel (NEPI, 1992: vi) het NEPI deurgans die volgende funksies probeer vervul:

- die verskaffing van inligting wat fokus op die onderliggende waardesisteem van elke spesifieke beleid;
- die bevordering van openbare debat rondom onderwysbeleid op alle vlakke van die gemeenskap; en
- die ontwikkeling van vermoëns om beleidgewing te analiseer.

Verskillende hoofsektore van die onderwys is bestudeer en 13 verskillende verslae het die lig gesien. Vir die doeleindes van hierdie studie sal daar vervolgens slegs op die Verslag rondom

Opvoedkundige Hulpdienste gefokus word. Die verslag dui die nuwe rigting in die onderwys aan en die volgende beginsels is deur NEPI aanvaar:

- nie-rassige en nie-seksistiese onderwys met nie-diskriminasie as onderliggende beginsel;
- 'n eenheidsstelsel;
- regstelling van ongelykhede;
- demokrasie met spesiale verwysing na die beginsel van verteenwoordiging.

Hierdie beginsels het besondere implikasies vir leerders met spesiale onderwysbehoeftes. In 'n eenheidsstelsel sal die staatskole oop wees vir alle skoolgaande leerders. Nie-diskriminerende onderwys en verwante ondersteuningsdienste sal beskikbaar wees. Dit sou basiese kurrikulum-aspekte insluit soos leiding en gesondheidsdienste, sowel as spesiale onderwys, voorligting en gesondheidsdienste vir dié wat spesiale behoeftes het.

Die ontwikkeling van alle leerders sal 'n prioriteit op alle gebiede, soos die akademiese, sielkundige en gesondheidsgebiede, wees. Volgens NEPI (1992:4) behoort die ongelykhede as gevolg van apartheid eerste aangespreek word. Voorts behoort leerders wat as randfigure beskou word weens hulle onvermoë om tred te hou met die akademiese druk in oorvol klasse in gewone hoofstroom, aandag te geniet. Opvoedkundige hulpdienste behoort verder te fokus op leerders met spesiale behoeftes, leerders wat deur geweld geaffekteer is, sowel as diegene wat beperkte toegang tot gelyke onderwys gehad het en gevolglik beperk is ten opsigte van werkseleenthede (NEPI, 1992:5).

Die deelname van ouers, onderwysers, studente en ander relevante partye in die opvoedkundige hulpdiens behoort aangemoedig te word. Aanspreeklikheid en deursigtigheid van die prosesse kan bevorder word deur die samewerking van die onderskeie sektore in die daarstelling van verskeie strukture, prosesse en meganismes.

Sleutelkwessies rondom die relevante opvoedkundige hulpdienste is in die NEPI-verslag geïdentifiseer. Dit sluit kwessies in soos die marginalisasie van dienste, met spesiale verwysing na die daarstelling van konkrete doelstellings, planne en intervensiestrategieë van al die onderwysdienste, ten einde 'n bepaalde rigting aan te dui.

'n Verdere kwessie is die tekort aan samewerking tussen al die betrokke dienste wat beskikbaar is, soos gesondheid, welsyn en opvoedkundige hulpdienste, wat tot gevolg het dat spesiale onderwysdienste nie in die hoofstroomonderwys geïntegreerd is nie. Die fragmentasie van dienste is veral problematies met die verwysing van leerders met spesiale behoeftes na die opvoedkundige hulpdienste of met 'n sisteem van gemeenskapsondersteuningsdiens.

Die kwessie rondom ongelykhede in die onderwys word aangespreek. Volgens NEPI (1992:7) is opvoedkundige hulpdienste geadministreer deur ras en etnies verdeelde departemente, wat tot skryende dispariteite in bronaanwysings gelei het. Verder is die beperkte aantal professionele persone uiters problematies en is die beskikbare dienste nie proporsioneel verdeel tussen alle Suid-Afrikaners nie.

'n Laaste kwessie wat die NEPI uitwys, is die tekort aan duidelikheid en fokus rondom die benadering wat opvoedkundige hulpdienste behoort te volg. Verwarring oor die veld van dienste blyk duidelik uit die weifeling tussen 'n akademiese en 'n welsynsbenadering. 'n Akademiese benadering beklemtoon die hulp aan leerders met leerprobleme ten einde hulle voor te berei vir die arbeidsmark. Dienste fokus dus om struikelblokke uit die weg te ruim, sodat leerders akademies suksesvol kan presteer. Die welsynsbenadering, aan die ander kant, beklemtoon die sielkundige, fisiese, sosiale en ekonomiese behoeftes van die leerder, en beskou onderwys as 'n kritiese middel om algemene ontwikkelingsbehoefte aan te spreek (NEPI, 1992:8).

Dit blyk dat die nie-formele sektor en spesifiek die nie-regeringsorganisasies (NGO's) pogings aangewend het om die ongelykhede van die verlede aan te spreek. Die tekorte is egter steeds 'n ernstige probleem en die regstelling in terme van ras, klas, geslag en stedelik/landelik, kort onmiddellike aandag. Die hiërargiese aard van die totale onderwyssisteem word weer eens weerspieël in die voorsiening van spesiale onderwys, waar elke belangrike besluit op nasionale vlak gemaak word, ver verwyderd van die plaaslike skoolvlak van implementering. Die insae van alle belanghebbendes op 'n demokratiese wyse skort steeds (NEPI, 1992:39).

In die definiëring van moontlike geskikte kandidate vir spesiale onderwys (NEPI, 1992:78), word drie opsies oorweeg, naamlik:

- Slegs ernstige en kroniese, intrinsieke, spesiale onderwysbehoeftes;
- Spesiale onderwysbehoeftes as uitsluitlik intrinsiek; of
- Spesiale onderwysbehoeftes word beskou as 'n kontinuum wat intrinsieke en ekstrinsieke faktore insluit.

Drie moontlike modelle vir die voorsiening van spesiale onderwys word genoem, naamlik: totale, "self-ingeslote", spesiale onderwysvoorsiening; totale hoofstroom-plasing; en progressiewe hoofstroomplasing. Volgens die bevindinge van die NEPI-verslag (1992:80) voldoen die totale, "self-ingeslote" model vir spesiale onderwysvoorsiening nie aan die demokratiese beginsels met betrekking tot die reg van elke individu om as vrye en gelyke burger aan die samelewing deel te hê nie. Verder word sogenaamde normale kinders nie blootgestel aan leerders met spesiale onderwysbehoeftes nie en leer hulle nie om leerders met spesiale onderwysbehoeftes as lede van die gemeenskap te sien nie.

Totale hoofstroomplasing as model vir spesiale onderwysvoorsiening mag moontlik die gekose, lang termyn doelwit wees, maar op die kort en medium termyn sal dit problematies wees omdat daar nie die nodige ondersteuning en buigbaarheid is om die bestaande behoeftes van leerders met spesiale onderwysbehoeftes te akkommodeer nie. Die beleid van hoofstroomplasing is afhanklik van voldoende onderwyseropleiding en ondersteuning.

Die derde beleid van progressiewe hoofstroomplasing het die meeste potensiaal om aan die sentrale kriteria van NEPI te voldoen, naamlik gelykheid, nie-diskriminasie, regstelling, demokrasie en die daargestelling van 'n eenheidsstelsel. Progressiewe hoofstroomplasing sluit daardie leerders in wat tred hou met die akademiese druk in 'n spesiale skool, en sodoende ontwikkel het dat hy/sy nou teruggeplaas kan word in die gewone hoofstroomonderwys.

Die NEPI-verslag word as uiters belangrik beskou. Die verslag het die rigting aangedui vir die onderwysbeleid van die African National Congress, wat in April 1994 as die nuwe, demokraties verkiesde regering die leisels by die Nasionale Party oorgeneem het.

#### **10. SPESIALE ONDERWYSVOORSIENING IN SUID-AFRIKA NA APRIL 1994**

Die geskiedenis van die spesiale onderwys in Suid-Afrika reflekteer duidelik die politieke en sosiale ontwikkelinge van die afgelope drie eeue. 'n Nuwe, demokratiese Suid-Afrika het die geleentheid geskep om die bestaande onderwysstelsel te bedink en te herorganiseer. Die uitdaging lê daarin om 'n getransformeerde en regverdige stelsel daar te stel ten einde die ongelykhede in onderwysvoorsiening te herstel. Die algemene verkiesing van 27 April 1994 het konstitusioneel 'n nuwe era in Suid-Afrika ingelui. Sedert die eerste demokratiese verkiesing het 'n algemene gevoel van optimisme en 'n toegewydheid om die lewenskwaliteit van al die inwoners van Suid-Afrika te verbeter, in die land geheers. In die gees van demokrasie het besluitnemers, beleidsmakers, professionele persone, onderwysers, ouers en gestremdes mekaar ontmoet om die weg vir 'n toekomstige spesiale onderwys te baan.

Die administrasie en bestuur van onderwys in Suid-Afrika is na die verkiesing onderskeidelik op nasionale vlak, sowel as provinsiale regeringsvlak, behartig. Twee statutêre liggame is vir die voorsiening van onderwys verantwoordelik (Witskrif, 1995). 'n Raad wat bestaan uit die nasionale minister van onderwys en die ministers van onderwys vir die nege provinsies, neem die bestuur waar. Hierdie struktuur is verantwoordelik vir wetgewing op nasionale vlak. Die Komitee van Onderwys hoofde sal die Raad van Onderwysministers van advies bedien en 'n forum vir konsultasie voorsien.

Die provinsiale onderwysbeleid van die Wes-Kaapse Onderwysdepartement bepaal binne die raamwerk van die nasionale beleid en die Grondwet van die Republiek van Suid-Afrika, dat elke leerling geregtig is op gelyke toegang tot staatskole, staatsondersteunde skole en staatgesubsidieerde skole.

### 10.1. Belangrike verslae omtrent spesiale onderwys na April 1994

Invloedryke dokumente dui die rigting vir spesiale onderwysvoorsiening aan. Die volgende dokumente sal bespreek word, naamlik die *ANC Discussion Document: "A Policy Framework for Education and Training"* (ANC, 1994); die Witskrif vir Onderwys en Opleiding (1995); Buitengewone Staatskoerant - Wes-Kaap (Januarie, 1997), die *Public Discussion Document: NCSNET and NCESS* (August, 1997) en verslag getiteld: *Quality Education for All - Overcoming Barriers to Learning and Development* (November, 1997).

### 10.2. ANC Discussion Document: "A Policy Framework for Education and Training"

Die African National Congress (ANC) het na die algemene verkiesing in April 1994 die meeste steun in die Regering van Nasionale Eenheid gehad. Die ANC se visie en beleid is reeds in Januarie 1994 in die *ANC Discussion Document: "A Policy Framework for Education and Training"* verwoord (ANC, 1994). Die klem val op totale transformasie van die apartheidsonderwys na 'n meer demokratiese onderwysstelsel wat in staat sou wees om kwaliteit, lewenslange onderwys te voorsien.

Die verslag lewer kommentaar op die ongelykhede in die apartheidsjare en dui spesifieke probleemareas aan. Spesiale onderwysdienste is geadministreer deur verskeie ras-georiënteerde en etnies-verdeelde onderwysdepartemente, met weining, indien enige, samewerking tussen departemente.

Opvoedkundige hulpdienste is gekenmerk deur ongelyke steun- en diensvoorsiening. Menslike hulpbronontwikkeling ten einde ondersteuningsdienste te bied, is uitermatig verwaarloos. Die tekort aan opvoedkundige hulpdienste in sommige onderwysdepartemente (veral vir swartes) dui op die apartheidsregering se onwilligheid om verantwoordelikheid te aanvaar vir die onderwys van almal (ANC, 1994:67).

Spesiale onderwysvoorsiening in die vorige bedeling was sentraal gefokus op stede en in hoofsaaklik primêre skole. In onderwysdepartemente met geen voorsiening vir



verpligte onderwys nie, was toegang tot skole vir gestremdes nog moeiliker. Waar ouderdomsbeperkings 'n toelatingsvereiste was, was dit selfs nog moeiliker vir gestremdes om 'n skoolloopbaan te kon volg.

Die probleme rondom toetrede tot sekondêre onderwys het die deure toegemaak op enige verdere onderwysgeleenthede, aangesien baie opleidingprogramme Standaard 8 as die minimum intreevereiste beskou het. Selfs wanneer 'n gestremde wel 'n skoolloopbaan voltooi het, is toelating tot 'n tersiêre instansie dikwels geweier. Aangesien dowe mense toelating tot onderwyskolleges geweier is, is daar geen dowe onderwysers vir dowes nie (ANC,1994:68).

Programme om geletterdheid te bevorder was ontoeganklik en ontoepaslik vir gestremdes. Ongeletterdheid onder gestremdes ondermyn verder die moontlike effektiwiteit van selfhelp-projekte.

Volgens die besprekingsdokument van die ANC is gestremde mense en ouers van gestremde kinders onvoldoende verteenwoordig in strukture wat besluite neem oor beleidgewing, beheersisteme en instansies (ANC,1994:68).

Drie kwessies word pertinent aangespreek, naamlik:

- die behoefte aan gelykheid en herstel van ongelykhede;
- die behoefte om vaardighede voortdurend op te skerp om in pas te bly met die vinnig veranderende en dinamiese aard van die wêreld-ekonomie;
- om die waarde en interafhanklikheid van verskillende vorms van kennis te erken, en die daarstel van een nasionale krediet-gebaseerde raamwerk vir kwalifikasies (ANC 1994:10).

Met verwysing na spesiale onderwysvoorsiening, word spesiale onderwysbehoefte omskryf as spesiale akademiese- en leerprobleme, fisiese gesondheidsprobleme, emosionele kwessies, en spesifieke, sosiale behoeftes. Die term gestremde leerders verwys spesifiek na daardie leerders met ernstige en kroniese fisiese gestremdhede,

sensoriese verliese, neurologiese gestremdhede, matige en ernstige verstandelike gebreke, sowel as veelvoudige omstandighede van gestremdheid. Gestremde leerders is 'n subgroep binne die groep leerders met spesiale onderwysbehoeftes (ANC, 1994:67).

### 10.3. Die Witskrif oor Onderwys en Opleiding

Die Konsep Witskrif oor Onderwys en Opleiding in 'n Demokratiese Suid-Afrika: Eerste stappe tot die ontwikkeling van 'n nuwe sisteem, is in September 1994 gepubliseer. Die volgende aspekte is aangespreek:

- die heropbouing en ontwikkelingsprogram vir onderwys en opleiding;
- die konstitusie en die organisatoriese basis van die sisteem;
- die befondsing van die onderwys; en
- die heropbou en ontwikkeling van die skoolsisteem.

Die Konsep Witskrif het heelwat mediadekking geniet en 'n oorweldigende reaksie van Jan Publiek, organisasies en instellings uitgelok. Die hersiene weergawe van die Witskrif vir Onderwys en Opleiding het in Maart 1995 verskyn en dien as die eerste beleidsdokument vir onderwys en opleiding deur die nuwe demokraties verkiesde regering in Suid-Afrika.

In sy inleidingsboodskap het die nasionale minister van onderwys en opleiding, Prof. Bengu, die noodsaaklikheid gestaaf :

*"...to build a system of education and training with which all our people can identify because it serves their needs and interests, which is owned and cared for by the communities and stakeholders it serves, and which uses all available resources in the most effective manner possible".*

In die Witskrif word sekere beginsels en waardes aangedui wat moontlik die rigting kan aandui vir die nasionale beleid vir die herontplooiing en ontwikkeling van onderwys. Dit sluit onder andere die volgende in:

- die basiese reg tot onderwys, ongeag ras, klas, geslag, geloof of ouderdom;
- 'n goeie kwaliteit, lewenslange onderwys en opleiding;
- vrye en gelyke toegang tot onderwys;
- regstel van ongelykhede in die onderwys;
- onderwys wat 'n besef van demokrasie, vryheid, gelykheid en geregtigheid bevestig;
- 'n kurrikulum wat die gemeenskaplikhede en ooreenkomste van alle inwoners beklemtoon;
- 'n kurrikulum wat onafhanklike en kritiese denke bevorder;
- insette van alle belanghebbendes, belangstellendes en rolspelers in besluitneming;
- 'n eenvormige onderwyssisteem wat kwaliteit vir almal voorstaan; en
- die totale ontwikkeling van elke leerling, met inagneming van akademiese, beroeps-, sielkundige, gesondheids- en sosiale behoeftes.

Die vertrekpunt van die Witskrif oor Onderwys is een van "Onderwys vir almal". Die uiteenlopende verskille, sowel as die gemeenskaplike ooreenkomste, is 'n belangrike vertrekpunt, want kennis, respek en erkenning van mekaar kan bydra tot 'n nuwe onderwysperspektief.

Ten opsigte van die organisasie, die beheer en die befondsing van skole, word dit duidelik in die Witskrif gestel dat:

*"The education of learners with special needs (ELSEN) should be provided for within a continuum of integrated services in both ordinary and special schools".*

'n Aanbeveling is in die Witskrif gemaak dat 'n kommissie van ondersoek oor die onderwysvoorsiening aan leerders met spesiale onderwysbehoeftes in die lewe geroep moes word.

#### **10.4. Die Hunter-verslag**

'n Hersieningskomitee is in Maart 1995 deur die nasionale minister van onderwys en opleiding, Prof. Bengu, aangestel om die beginsels rondom die organisasie, beheer en befondsing van skole om te skakel na 'n beleid. Die komitee het bekend gestaan as die Hunter-komitee (Augustus 1995) en het die volgende aspekte in sy verslag uitgelig:

- Die onderwysdepartement is aangeraai om veranderinge op 'n sistematiese, inklusiewe en samewerkende wyse aan te bring.
- Daar is gewaarsku teen radikale veranderinge in die afwesigheid van diegene wie se belange en identiteit op die spel sou wees.
- Indien veranderinge geleidelik oor 'n tydperk sou geskied, kon plaaslike leiers moontlik betrokke raak en hulle verbind tot die onderwysdepartement.

'n Verdere aanbeveling is gemaak omtrent die bereidheid van die onderwysdepartement om buigsaam te wees, sowel as om die rol van fasiliteerder en steungewer in die proses van verandering aan te neem.

Die Hunter-verslag het die volgende aanbevelings rondom die plasing van leerders met spesiale onderwysbehoeftes in hoofstroomskole gemaak:

- die stigting van 'n sub-komitee vir leerders met spesiale onderwysbehoeftes;
- insluitingsreëlins vir leerders met spesiale onderwysbehoeftes;
- doelstellings en prioriteite vir onderwysvoorsiening aan leerders met spesiale onderwysbehoeftes;
- reëlins vir die indiensopleiding van spesiale behoeftes onderwyspersoneel;
- die aard en omvang van addisionele ondersteuning benodig vanaf onderwys-ondersteuningsdienste, asook gesondheids- en welsyndienste.

#### **10.5. Die Skolewet**

'n Staatskoerant is in die provinsie Wes-Kaap (Januarie, 1997) uitgebring waarin die konsep "Wetsontwerp op Skoolonderwys" vervat is, om voorsiening te maak vir die verskaffing van en beheer oor onderwys in provinsiale skole en aangeleenthede wat

daarmee in verband staan. Die artikels verwys na die toepassing en uitvoering van die wet, openbare en onafhanklike skole, beheerliggame, leerders en diverse.

Met verwysing na leerders met spesiale behoeftes word wetgewing rondom plasing, ouderdomvereistes, toelating, identifisering en spesifieke optrede aangedui. Verder word verwysings, oorplasings en vrystelling uitgestippel.

Die term "leerders met spesiale onderwysbehoefte" word gebruik, aangesien dit 'n wye term is. Wet 12 van 1997 verwys na leerders met spesiale onderwysbehoefte as alle leerders wat:

"... volgens die oordeel van die Departementshoof voordeel uit 'n gespesialiseerde onderwysprogram kan trek aangesien hy of sy in liggaam, verstand of gedrag eiesoortige onderwysbehoefte het, en vir wie daar binne gewone hoofstroomklasse en/of in afsonderlike klasse en/of skole voorsiening gemaak word vir sy of haar onderwysbehoefte in soverre dit redelik uitvoerbaar is" (1997:5).

Beide leerders wie se spesiale onderwysbehoefte ontstaan het weens intrinsieke faktore soos inherente gestemdheid en/of ekstrasieske faktore soos sosiale, strukturele en sistemiese faktore, word vermeld.

Gespesialiseerde onderwys is onderwys van 'n gespesialiseerde aard wat verskaf word om in die behoeftes van leerders met spesiale onderwysbehoefte te voorsien, en ook:

- die sielkundige, mediese, tandheelkundige, paramediese en terapeutiese behandeling van, met inbegrip van die uitvoer van operasies, op leerders met spesiale onderwysbehoefte;
- die voorsiening van kunsmatige mediese hulpmiddels en apparaat aan leerders met spesiale onderwysbehoefte;
- die versorging van leerders met spesiale onderwysbehoefte in 'n hospitaal, koshuis of ander inrigting;

- die verskaffing van vervoer, die begeleiding en die ander dienste wat die Lid van die Uitvoerende Raad nodig ag om in die behoeftes van leerders met spesiale onderwysbehoefte te voorsien; en
- die verskaffing van voorligting aan die ouers van leerders met spesiale onderwysbehoefte, met inbegrip van sodanige leerders wat nog nie aan verpligte skoolbywoning onderworpe is nie, met die oog op die instruksie, onderrig, opleiding of behandeling van sodanige leerders (1997:5).

Die skolewet wat op 1 Januarie 1997 bekragtig is, vervang die minderwaardige en ongelyke onderwyswette van die apartheidsera. Een skoolwet word voorgestel waarbinne mense kan saamwerk om die gehalte van onderwys te verbeter en te verseker dat alle kinders gelyke geleenthede het om te leer.

Publieke skole word verplig om leerders toe te laat en in hulle onderwysbehoefte te voorsien, sonder enige vorm van diskriminasie. Die beheerliggaam van 'n skool, die hoof, of enige ander persoon, mag nie enige toets administreer wat betrekking het op die toelating van 'n leerder tot 'n publieke skool nie.

Die plasing van leerders met spesiale onderwysbehoefte word deur die hoof van die departement en die skoolhoof bepaal, met inagneming van die ouers se regte en wense. Enige leerder of ouer van 'n leerder wat toelating tot 'n publieke skool geweier is, mag appel aanteken teen die besluit by 'n lid van die Uitvoerende Raad.

Die nasionale minister van onderwys en opleiding word verplig om, waar prakties moontlik, onderwys te voorsien aan leerders met spesiale onderwysbehoefte in die hoofstroomonderwys. Alle redelike maatstawwe moet daargestel word om te verseker dat die fisiese fasiliteite by hoofstroomskole toeganklik is vir die leerder met 'n gestremdheid.

Die beheerliggaam van 'n skool speel 'n belangrike rol in die ontwikkeling van 'n skool se potensiaal om kwaliteitonderwys aan alle leerders te voorsien. Waar leerders met spesiale onderwysbehoefte in 'n hoofstroomskool geplaas is, moet die beheerliggaam, waar prakties moontlik, 'n persoon of persone met deskundigheid aangaande die spesiale

onderwysbehoefte van sulke leerders koöpteer. Ouers, leerders, onderwysers en ander personeel word aangemoedig om vrywillige diens aan die skool te lewer.

Tradisioneel is leerders met spesiale onderwysbehoefte na spesiale skole gestuur, maar volgens die Skolewet van 1 Januarie 1997 is inklusiewe onderwys die onderliggende beginsel vir leerders met spesiale onderwysbehoefte.

#### 10.6. Kurrikulum 2005

’n Groot aantal mense is tydens die apartheidsera geleenthede misken, soos toegang tot inligting, vaardighede en ondervinding wat noodsaaklik is vir die ontwikkeling van die inwoners van hierdie land en vir ekonomiese groei. Die Christelike Nasionale Onderwys en Bantoe onderwysstelsels vorm die grondslag van die huidige onderwysstelsel, maar was nie bevorderlik vir kritiese, analitiese en kreatiewe denke nie. Leerders is nie aangemoedig om self nuwe idees te vorm en beheer te neem van hulle eie leersituasies nie. Dit wat op skool geleer is, is nie altyd voorbereiding vir die arbeidsmark, die lewe, of vir verdere studies nie. Min of geen erkenning is verleen aan ervaring en kundighede wat op nie-formele of informele wyse bekom is nie (*Education Information Centre*, 1996:5). Uitsprake dat die kurrikulum van die vorige bedeling nie relevant is om die realiteit van die Suid-Afrikaanse samelewing aan te spreek nie, is dikwels gemaak deur onderwyserverenigings, sakekamers, politieke partye en nie-regeringsorganisasies.

Hierdie persepsie is versterk deur tendense in die onderwysstelsel soos:

- die hoë uitsaksyfer en swak skoolprestasie;
- die politieke ontevredenheid met die onderwys;
- onvoldoende beroepsvoorbereiding en gevolglike relatiewe hoë werkloosheid; en
- onrealistiese verwagtinge van die kurrikulum (Steyn, 1991:99).

In 1994 het die Departement van Onderwys (Nasionaal) deur middel van advertensies in die media alle belanghebbendes in die onderwys, naamlik ouers, onderwysers, opvoedkundiges en ander belangegroepe versoek om kommentaar en aanbevelings te maak vir veranderinge

in bestaande sillabusse (*The Star* 23/8/94). Tussentydse sillabusse is aan skole voorsien totdat nuwe sillabusse geïmplementeer kan word.

Die “*Nasional Qualifications Framework*” (NQF) het ontstaan omdat daar 'n ernstige behoefte aan verandering in die onderwyssisteem is om in die ekonomiese en sosiale behoeftes van Suid-Afrika en sy inwoners te voorsien. Kurrikulum 2005 staan sentraal in hierdie veranderinge. 'n Opvoedkundige benadering, naamlik uitkomsgebaseerde onderwys, is voorgestel. Hierdie benadering fokus op wat geleer word en hoe dit geleer word, eerder as op wat onderrig word. Die leerders is aktief betrokke en gebruik vaardighede soos kritiese denke, redenering en reflektoring in die leerproses. Die benadering is leerder-gesentreerd en die onderwyser maak gebruik van groepwerk en ander bronne om leer te fasiliteer. Elke leerder word as 'n unieke individu beskou, wat suksesvol kan wees (Departement van Nasionale onderwys, 1997).

Uitkomsgebaseerde onderwys plaas die klem op die ontwikkeling van leerlingvaardighede en -deelname eerder as om op die inhoud te fokus. Die rol van die onderwyser is deurslaggewend vir die suksesvolle implementering van uitkomsgebaseerde onderwys. Min verwysings word egter in die Besprekingsdokument Kurrikulum 2005 (Departement van Nasionale onderwys, 1997) na die onderwyser se rol gemaak. Die noodsaaklikheid van uitgebreide indiensopleiding vir onderwysers om as fasiliteerders van leerderaktiwiteite en leer op te tree, word egter erken (Anstey, 1997).

Die onderwyser is as 'n outoriteitsfiguur en as die draer van kennis, beskou. Die leerders was passief in die proses. Die onderwyser se rol was duidelik omskryf en die meerderheid onderwysers was afhanklik van die outoriteit van die sillabus, die handboek en eksamens om hulle te lei in hulle onderrigaktiwiteite. In die voorgestelde nuwe benadering sal onderwysers meer buigbaar en leerder-gesentreerd moet wees (Rogers & Freiberg, 1994). Dit is moontlik dat die verwagte verandering uiters uitdagend sal wees vir menige onderwysers.

#### **10.7. Die data-insamelingsprojek: *School Register of Needs Survey***

Die *School Register of Needs Survey* (Augustus, 1997) is een van die mees omvattende data-insamelingsprojekte in die land. Gedurende 1996 is 32 000 opvoedkundige instansies



opgespoor, besoek en op 'n kaart aangeteken. Elke skool in die land is beskou aan die hand van fisiese geriewe, dienste, toerusting en hulpbronne. 'n Totaal van 27 864 primêre, sekondêre en gekombineerde skole is besoek. 69,9% van die skole is primêre skole, 19,6% sekondêre skole, 9,4% gekombineerd en 1% spesiale skole (Departement van Nasionale onderwys, 1997).

Vervolgens sal die indeling van tipe skole in die onderskeie provinsies aan die einde van 1997, uiteengesit word in Tabel 2.2 (Departement van Nasionale onderwys, 1997).

**TABEL 2.2. INDELING VAN TIPE SKOLE IN DIE ONDERSKEIE PROVINSIES - 1997**

Tipe skool:	Spesiale	Sekondêr	Primêr	Gekombineerd
Wes-Kaap	68	309	1269	124
Noord Kaap	1	78	395	52
Noordelike Provinsie	11	1389	2764	80
Noord-Wes	39	319	1621	433
Mpumalanga	12	342	1416	137
Kwazulu Natal	41	1323	3869	176
Gauteng	60	539	1410	224
Vrystaat	18	265	2439	177
Oos-Kaap	24	792	3888	1173

Die inligting verkry deur die *School Register of Needs Survey* sal gebruik word in die beplanning vir die optimalisering van bestaande fasiliteite. Die stand van onderwysvoorsiening in Suid-Afrika verskil van die een provinsie tot die volgende en die geheelprentjie lyk uiters benard.

Byna 'n kwart van alle skole het nie lopende water nie. In sommige provinsies is meer as 40% van die skoolgeboue in 'n swak toestand en ongeveer die helfte het nie spoeltoilette nie. Verder is daar hewige tekorte aan klaskamers, skoolbanke en stoele. Toerusting en skryfbehoeftes skiet ver te kort. Die meeste skole beskik nie oor 'n biblioteek of 'n laboratorium nie.

Die nasionale minister van onderwys en opleiding, Prof. Bengu, het in reaksie op die verslag die volgende gesê:

*"The African child has borne the brunt of this legacy of neglect, corruption and wastage. This inequity, fragmentation and racism in the education system has had a profound effect on the development of our communities ... it is a shame to have this injustice continue in the new democracy."*

Hierdie ondersoek het verreikende implikasies vir die voorsiening van onderwys aan almal. Dit blyk dat die R40 biljoen rand per jaar in die onderwysbegroting nie die kwessie van herstel ten volle sal kan aanspreek nie. Die nasionale minister van onderwys en opleiding het egter nie net te doen met die onderwysbegroting en die toekenning van fondse nie, maar behoort ook die rigting aan te dui ten opsigte van die effektiewe benutting van bestaande bronne.

#### **10.8. Die ondersoek van die NCSNET en die NCESS**

'n Nasionale beleid vir die onderrig van leerders met spesiale onderwysbehoeftes word tans deur die *National Commission on Special Needs in Education and Training* saamgestel in opdrag van die nasionale minister van onderwys en opleiding, soos deur die Hunter-verslag aanbeveel. Die besprekingdokument getiteld *Education for All: From "Special Needs and Support" to developing Quality Education for All Learners* het in Augustus 1997 verskyn. 'n Verslag getiteld *Quality Education for All - Overcoming Barriers to Learning and Development* is in November, 1997 aan die minister voorgelê ten einde wetgewing te kan bepaal.

Uit die oorsig van beleidsdokumente en verslae sedert 1994, blyk dit dat Suid-Afrika se nuwe onderwysbeleid die beginsels van inklusiewe onderwys onderskryf. Die verslag van die NCSNET/NCESS: *Quality Education for All - Overcoming Barriers to Learning and Development*, (November, 1997) omskryf die volgende beginsels:

- **Die bevestiging van die waardes soos dit in die Grondwet en in die Witskrif oor Onderwys en Opleiding vervat is, naamlik:**

Die reg tot gelykheid, beskerming teen diskriminasie, respek vir menslike diversiteit.  
 Die reg tot gelyke voordeel en beskerming deur die wet, regstel van ongelykhede ten einde gelyke geleenthede vir alle mense te skep.  
 'n Onderwysstelsel wat toeganklik en verantwoordelik is vir alle leerders.

- **Menseregte en sosiale geregtigheid vir alle leerders:**

Alle leerders behoort gelyke regte en beskerming van hul menswaardigheid te geniet.  
 Dit beteken dat alle leerders die reg het tot gelyke onderwys en om met respek en waardigheid hanteer te word.

- **Deelname en sosiale integrasie in die gemeenskap:**

Alle leerders behoort die geleentheid gegun te word om deel te neem aan hulle gemeenskap, deur voorsien te word van die wydste moontlike onderwys- en sosiale geleenthede.  
 Leersentrums behoort sosiale integrasie te steun en bevorder ten einde leerders wederkerige respek aan te leer.

- **Gelyke toegang tot 'n enkele, inklusiewe onderwysstelsel:**

Toepaslike en effektiewe onderrig behoort op so 'n wyse georganiseer te wees dat alle leerders toegang tot 'n enkele onderwysstelsel het, wat ingestel is op die diversiteit van die gemeenskap.  
 Geen leerder behoort verhoed te word om deel te hê aan hierdie sisteem, ongeag hulle fisiese, intellektuele, sosiale, emosionele, taal-, of ander verskille nie.

- **Toegang tot die kurrikulum:**

Alle leerders is geregtig op deelname in die algemene onderwys-kurrikulum.

Alle aspekte van die kurrikulum (insluitend dit wat onderrig is en hoe dit onderrig en assessee is, onderrig- en leermateriaal en die leeromgewing) behoort derhalwe toeganklik vir alle leerders te wees.

Waar nodig, behoort leerders voorsien te word van ondersteuning en hulp om effektiewe toegang tot die kurrikulum te hê.

- **Gelykheid en herstel**

Onderwysveranderinge behoort gerig te wees op die herstel van vorige ongelykhede in onderwysvoorsiening en moet verseker dat alle leerders gelyke geleenthede het om voordeel te trek uit die onderwysstelsel en die gemeenskap in die geheel. Struikelblokke wat sommige leerders voorheen geïsoleer het van die onderwys en die gemeenskap, behoort oorkom te word en prosesse behoort ontwikkel te word om hulle integrasie in die onderwys en die gemeenskap te bewerkstellig.

Spesifieke aandag behoort gegee te word aan die bevordering van lewenslange leer vir alle leerders met spesifieke behoeftes in veral die minderbevoorregte en landelike gebiede, in die besonder dié wat in die verlede en hede uit die onderwys gesluit is.

- **'n Gemeenskap responsiewe onderwysstelsel**

Onderwys behoort relevant en betekenisvol te wees in die lewens van alle leerders, wat beteken dat onderwys almal voorberei vir beide werk en lewe.

Dit sluit in die integrasie van alle leerders in die gemeenskap.

Optimale en effektiewe betrokkenheid van die gemeenskap by die onderwys van leerders op alle vlakke word vooropgestel.

Die ontwikkeling van 'n hegte band tussen die leersentrums en die gemeenskap is fundamenteel om te verseker dat alle behoeftes aangespreek word en dat toepaslike steun gebied word.

Hierdie beginsels bied die raamwerk vir die implementering van die volgende strategieë:

- Die ontwikkeling van 'n geïntegreerde sisteem van onderwys;
- 'n Holistiese ontwikkeling van leerders en ondersteuningsdienste;
- Die transformasie van die onderwysstelsel;
- 'n Holistiese benadering tot institusionele transformasie;
- Struikelblok-vrye toegang tot alle leersentrums;
- Die ontwikkeling van 'n buigsame kurrikulum om toeganklikheid te verseker;
- Bevordering van die regte en verantwoordelikhede van ouers;
- Die bevordering van die regte en verantwoordelikhede van onderwysers en leerders;
- Voorsiening van effektiewe ontwikkelingsprogramme, opvoeders en ander menslike hulpbronne;
- 'n Voorkomende en ontwikkelende benadering tot ondersteuning;
- Inklusiewe ondersteuningsdienste van binne die sisteem; en
- Gemeenskapsgebaseerde dienste.

Die verslag verwys verder na verskeie implikasies van hierdie strategieë op die kurrikulum, assessering, organisasie en bestuur, personeelvoorsiening, menslike hulpbron-ontwikkeling, finansies en befondsing. Die strategiese implementering van die plan om kwaliteit onderwys aan alle leerders te voorsien, word uiteengesit met verwysing na kort, medium en lang termyn doelstellings. Alle leerders sal uiteindelik toegang hê tot onderwys. Toegang sluit in toelating tot leersentrums en toegang tot die kurrikulum vir alle leerders; ook vir alle leerders met spesiale onderwysbehoefte.

Dit blyk dat *Quality Education for All* die totale transformasie van die organisasie en bestuur van die onderwysstelsel en alle sentrums vir leer, voorstaan. Die wyses waarop 'n sentrum vir leer georganiseer is, wat die opvoeder in die klas doen, en die kurrikulum wat gevolg word, word beïnvloed. Kurrikulum 2005 as uitkomsgebaseerde onderwys sal die organisasie van die onderwysdepartement en die sentrums vir leer verder beïnvloed in terme van roosters, werksplanne, skale, ligging, intensiteit van onderwysersteun, deurlopende assessering, ensovoorts. Die struktuur van Kurrikulum 2005 stem ooreen met die beginsels in die raamwerk van *Quality Education for All*.

'n Nasionale konferensie is op 25 - 27 September 1997 in Kaapstad gehou om begrip en duidelikheid rondom sentrale kwessies in die werk van die kommissie te probeer verkry. Alhoewel die kommissie noue verbintenis tussen die implementering van Kurrikulum 2005 en *Quality Education for All* vermeld, is aanbeveel dat die beoogde onderwyseropleiding vir 1998 op beide Kurrikulum 2005 en *Quality Education for All*, fokus. Groter mediadekking en bewusmaking van die publiek is verder geopper.

*Quality Education for All* lê die klem op gemeenskap-gebaseerde steun en die belangrike deelname van alle rolspelers word voortdurend uitgelig. Volgens Tukulu (1997) is ouers en grootouers, maats, tradisionele leiers en tradisionele dokters, sowel as geestelike leiers in die gemeenskap, almal moontlike rolspelers. Professionele persone speel steeds 'n rol, maar in die gemeenskappe waar daar nie opvoedkundige sielkundiges, dokters en verpleegsters is nie, behoort professionele persone hulle vaardighede en kennis oor te dra en met leke, ouers en onderwysers te deel om sodoende steun aan leerders met spesiale onderwysbehoeftes te bevorder (Tukulu, 1997).

Die verwysing na leerders met spesiale onderwysbehoeftes in die verslag word baie breed gesien en sluit onder andere kategorieë in wat nie georganiseer is nie en dus nie voorspraakgroepe het nie, byvoorbeeld tienermoeders, vroeë skoolverlaters, gebruikers wat tweede taal as struikelblok tot leer ervaar, jeugdige wat 'n risiko loop vir spesiale onderwysbehoeftes, volwasse leerders, sowel as leerders wat steun op tersiêre vlak benodig (Tukulu, 1997).

Wat befondsing aanbetref, is dit 'n realiteit dat die onderwysbehoeftes groter is as die som van die beskikbare middele. Dit het tot gevolg dat belangrike besluite geneem behoort te word, soos byvoorbeeld strategiese keuses rondom die fokuspunt vir die aanwending van die middele en benutting van fondse. Keuses behoort die kwessie van herstel en regstel te bevorder. Die gevolge van die keuses behoort hanteer en bestuur te word, want die tipe besluite wat gemaak behoort te word, kan nie almal ewe veel pas nie (Williams, 1997).

Volgens Williams sal die verspreiding van fondse geskied aan die hand van beoogde skoolbefondsingsnorme. Hierdie norme sal die kwessie van herstel en regstel aanspreek sodat

die agtergeblewene skole meer geld kry. 40 % van die skole behoort 80% van die geld te kry. Hierdie norme sal aanvanklik net op hoofstroomskole van toepassing wees. Dieselfde norme sal uiteindelik ook vir spesiale skole geld. Die gemeenskap behoort 'n kardinale rol te speel met die insameling van aanvullende fondse.

Die verslag van die NCSNET/NCESS verskyn in 'n tyd waar die onderwysklimaat gekenmerk word deur lae onderwysermoraal en frustrasie in die praktyk. Die toestand kan moontlik toegeskryf word aan hoë verwagtinge rondom onderwysvoorsiening, sowel as teenstrydighede in beleidmaking en beleiduitvoering (Coombe, 1997). Die regering is steeds verbind tot sy streng fiskale beleid en durf nie meer spandeer nie. Die feit dat die grootste hap van die onderwysbegroting aan salarisse spandeer word, eerder as aan onderwys- en leeraktiwiteite, bly 'n strukturele probleem.

Houdings speel 'n baie belangrike rol in die proses van transformasie. Beter begrip en antisipasie van verandering dra by tot voorbereiding daarop en suksesvolle aanpassing daarby. Vrese rondom verandering en moontlike verliese behoort erken en aanvaar te word. Die verskille tussen mense is 'n realiteit. Die geheimsinnigheid rondom verskillende onderwyspraktyke, soos byvoorbeeld spesiale onderwys, behoort uit die weg geruim te word om 'n gesindheid van samewerking te skep (Lazarus, 1997). Die basiese beginsels waarop die Grondwet rus, is die leidende raamwerk om 'n kultuur van verdraagsaamheid en 'n gewilligheid tot verandering te skep.

Die verslag van die NCSNET/NCESS *Quality Education for all* is die begin en nie die einde van 'n proses nie en hou 'n gemeenskaplike doel van onderwys vir almal voor oë. Hierdie doel behoort deurlopend deur die samelewing se optrede reflekteer te word. Die uitdaging lê daarin om 'n gemeenskaplike visie na te streef, ten spyte van die realiteite en beperkinge van die huidige situasie.

## 11. SAMEVATTING

Spesiale onderwysvoorsiening in Suid-Afrika teen die einde van die apartheidsera kan opgesom word as 'n gefragmenteerde spesiale onderwyssisteem, gebaseer op etniese afsondering en diskriminasie op grond van ras en kleur. Dienste is gedupliseer en fasiliteite

sowel as professionele persone is ongelyk toegeken en aangewend. Toegang tot skole was verpligtend en gereserveer vir blankes sodat miljoene swartmense vandag nog ongeletterd is. Vir blankes was daar aparte departemente vir spesiale en gewone onderwys, elkeen met sy eie sisteem van bestuur, kontrole en opvoedkundige hulpdienste. Verder is verskillende spesiale skole vir kinders met verskillende grade en kategorieë van gestremdhede voorsien (Skuy & Partington, 1990).

Ongelykhede in per kapita befondsing aan die verskillende onderwysdepartemente was selfs meer ongelyk in die geval van spesiale onderwys (NEPI, 1992). Dienste is gekenmerk deur 'n tekort aan koördinerende tussen die verskillende spesialiteitsgebiede soos onderwys, gesondheid en welsyn. Onderwys-hulpdienste tussen die verskillende onderwysdepartemente is beperk en boonop ongelyk versprei. Die mees bevoorregte groep, naamlik blankes, het die beste dienste ontvang, terwyl die agtergeblewenes min of geen toegang tot enige steun of hulpdienste gehad nie.

Die tydperk word geken aan 'n tekort aan opgeleide professionele persone om die poste in die gebied van spesiale onderwys en onderwys-hulpdienste, veral in die swart gemeenskappe, te vul (Kriegler, 1993). Die voorsiening van onderwys in die landelike en stedelike gebiede het verskil. Boonop is die kriteria vir die toelating en ontslag van leerders voortdurend verander en is verskillende terminologie en kategorieë van spesiale onderwys in die verskillende departemente gebruik. 'n Sterk mediese fokus met kliniese omskryfde toelatingskriteria en 'n multidissiplinêre onderwysbenadering is gevolg.

Teenoor hierdie aparte voorsiening van spesiale onderwys in goed toegeruste skole, staan die voorsiening van spesiale onderwys aan alle bevolkingsgroepe. Swart leerders het weens die tekort aan spesiale skole nie altyd die opsie van aparte skole gehad nie en leerders met spesiale onderwysbehoeftes het noodgedwonge in die gewone hoofstroomonderwys beland, sonder enige opvoedkundige dienste of steun. Die akademiese kurrikulum, handboeke en onderwyseropleiding is boonop gemanipuleer om ideologiese doelstellings te bereik en is gebruik as 'n instrument vir propaganda en indoktrinasie. Staatsgereguleerde geskiedenis, godsdiens, waardesisteme, kultuur en geslagsrolle is afgeforseer.



Amptelike beleidskrywing rondom eksaminering en onderrigmetodes het memorisering van groot volumes inligting voorgestaan, en beide die onderwysers en leerders verhoed om eie inisiatief te neem of krities te dink. Akademiese opleiding is bo beroepsopleiding gestel en die rigtings is geskei, met behulp van verskillende leerplanne, onderwyservoorbereiding en kwalifisering.

'n Samesmelting van die tweeledige onderwysstelsel, waar leerders verdeel word in hoofstroom- en spesiale onderwys, word deur beleidsdokumente sedert 1994 voorgestel. Die rasionaal agter hierdie voorstelle is dat dit sal lei tot die ontwikkeling van 'n effektiewe, eenvormige sisteem van dienslewering vir alle leerders, waar inklusiewe onderwyspraktyk die leerpotensiaal van alle leerders ten volle sal ontwikkel en diversiteit aanvaarbaar sal wees.

Vervolgens sal die aard en omvang van so 'n inklusiewe onderwysbenadering van nader beskou word.

### HOOFSTUK 3

#### ***DIE AARD EN OMVANG VAN 'n INKLUSIEWE ONDERWYSBENADERING.***

*"I would truly be blind if I did not have vision".* Helen Keller

#### **1. INLEIDING**

Hierdie hoofstuk fokus op die aard en omvang van 'n inklusiewe onderwysbenadering. Die terminologiese verskille, sowel as die opsies betrokke by die plasing van leerders met spesiale onderwysbehoefte in die hoofstroomskool, word bespreek. 'n Aantal komponente vir toepaslike inklusiewe onderwys word uiteengesit, om struktuur te bied aan inklusiewe onderwys in die praktyk. Struikelblokke in die implementering van inklusiewe onderwys word laastens vermeld.

#### **2. TERMINOLOGIE VIR PLASING IN HOOFSTROOMONDERWYS**

Die beweging na insluiting is veel breër as net die plasing van 'n leerder met spesiale onderwysbehoefte in 'n hoofstroomskool en word die proses deur verskillende terme beskryf. Terme wissel van integrasie, hoofstroomplasing, normalisasie en inklusiewe onderwys. Die terme impliseer almal dat leerders met spesiale onderwysbehoefte van dieselfde onderwysfasiliteite gebruik maak, as dié leerders sonder spesiale onderwysbehoefte. Die basiese vertrekpunt van elke term verskil egter en derhalwe word elkeen vervolgens omskryf.

##### **2.1. Normalisasie**

Normalisasie is 'n sosiale geregtigheidsbegrip wat bepaal dat alle mense die reg het om so normaal as moontlik in 'n bepaalde samelewing te woon (Nirje, 1976:231). 'normaal' beteken dit wat die meeste mense in 'n spesifieke kultuur doen of verkies om te doen. Die beginsel van normalisering in die onderwys bepaal dat elke kind die geleentheid behoort te hê om die skool in sy omgewing te kan bywoon, ongeag enige gestremdhede of spesiale onderwysbehoefte.

## 2.2. Hoofstroomplasing

Hoofstroomplasing is die beplande en gekontroleerde plasing van leerders met spesiale onderwysbehoefte in 'n hoofstroomskool, vir die grootste deel van hulle akademiese en sosiale onderrigprogram. Die akademiese program wat in die hoofstroomskool gevolg word, is gerig om die onderrigbehoefte van 'n hoofstroomleerder aan te spreek. 'n Sosiale program word ontwerp sodat die leerder in die sosiale omgewing opgeneem sal word en deur leerders, sonder gestremdhede aanvaar sal word. Hoofstroomplasing is 'n dinamiese, deurlopende proses wat kommunikasie en die deel van inligting tussen die hoofstroomonderwyser, die spesiale onderwyser, ondersteuningsdienste en ouers, vereis (Salend, 1990:10).

## 2.3. Integrasie

Die term integrasie verwys na die plasing van 'n leerder in 'n hoofstroomskool. Integrasie is egter meer as net die fisiese plasing by 'n hoofstroomskool en sluit 'n program in wat verwys na spesiale onderwysstrategieë en dienste wat deur die leerder benodig word. Dit beteken ook die aktiewe betrokkenheid by aktiwiteite van die chronologies ouderdomsverwante hoofstroomklasse. Integrasie verwys verder na enige spesiale strategieë of aanpassings, wat nodig is om vriendskappe met leerders sonder gestremdhede te handhaaf. Suksesvolle integrasie vereis 'n spanbenadering wat deelname van hoofstroom- en spesiale onderwysers, ouers, relevante terapeute of ander spesialiste, en belangrike gemeenskapskontakte, behels (Dyson, 1997; McDonnell & Hardman, 1989:68).

## 2.4. Inklusiewe onderwys

Inklusiewe onderwys is gebaseer op die idee dat alle skole, sonder uitsondering, behoort te voorsien in die onderwysbehoefte van alle leerders in hulle gemeenskap, ongeag die vlak van leerders se moontlikhede of gestremdhede (Foreman, 1996:12).

*Inclusive schools celebrate diversity in ability as well as in cultural, racial, ethnic and social background" (Giorcelli, 1995).*

Die basiese filosofiese grondslag van inklusiewe onderwys, verskil van integrering en hoofstroomplasing. Vir integrasie en hoofstroomplasing word fasiliteite en programme ontwikkel waarby leerders behoort aan te pas. Met 'n inklusiewe benadering, word die akademiese program in die hoofstroomskool, aangepas om by die individuele moontlikhede en behoeftes te pas.

Nog 'n belangrike verskil tussen hoofstroomplasing, integrering en inklusiewe onderwys, is dat die klasonderwyser by inklusiewe onderwys, die verantwoordelikheid neem vir die onderrig van alle leerders in die klas ongeag hulle moontlikhede. Daar is egter 'n baie belangrike voorwaarde hieraan verbonde, naamlik dat die onderwyser die nodige ondersteuning sal geniet om onderwys vir almal in die klas moontlik te maak (Bradley, King-Sears & Tessier-Switlick, 1996:32). Klem word gelê op die belangrikheid van personeelopleiding en deurlopende indiensopleiding.

- Inklusiewe onderwys behels dat alle leerders saam met hulle portuurgroep uit die gemeenskap, in 'n klas volgens hulle chronologiese ouderdom, geplaas word, waar 'n persoonlike en relevante onderrigprogram met die nodige steun gevolg sal word (York, Vandercook, MacDonald, Heise-Neff & Caughey, 1992).
- Inklusiewe onderrig beteken dat alle leerders die nodige steun en geleenthede sal kry om deel te neem aan die leersituasie en deel te hê aan die gemeenskap. Elke poging sal aangewend word om in die individuele behoeftes van alle leerders te voorsien met 'n diverse, akkomoderende kurrikulum in 'n hoofstroom-onderwysomgewing. Gesamentlike beplanning, sowel as gedeelde eienaarskap en verantwoordelikheid vir die onderwys van alle leerders, sal 'n klimaat van aanvaarding en steun met die familie, skool en gemeenskap meebring (Chalken, 1997).
- 'n Inklusiewe skool is 'n opvoedkundige inrigting waar alle beskikbare bronne gesamentlik gebruik word om in die onderwysbehoeftes van alle leerders wat in die omgewing woon, te voorsien. Inklusiewe skole het 'n sterk terreingesentreerde bestuur en 'n span onderwysers wat onderwysprogramme gesamentlik beplan, implementeer en

assesseer. Onderwysprogramme fokus op 'n verskeidenheid onderrigwyse wat individuele behoeftes en leerstyle aanspreek.

- Inklusiewe onderwys impliseer die onderrig van leerders met spesiale onderwysbehoefte in die klaskamer en skool wat hulle sou bywoon indien hulle nie as gestremd geklassifiseer sou wees nie, met die toepaslike steun en dienste om sukses te verseker.

### **3. INTERNASIONALE OPSIES IN PLASING VAN LEERDERS**

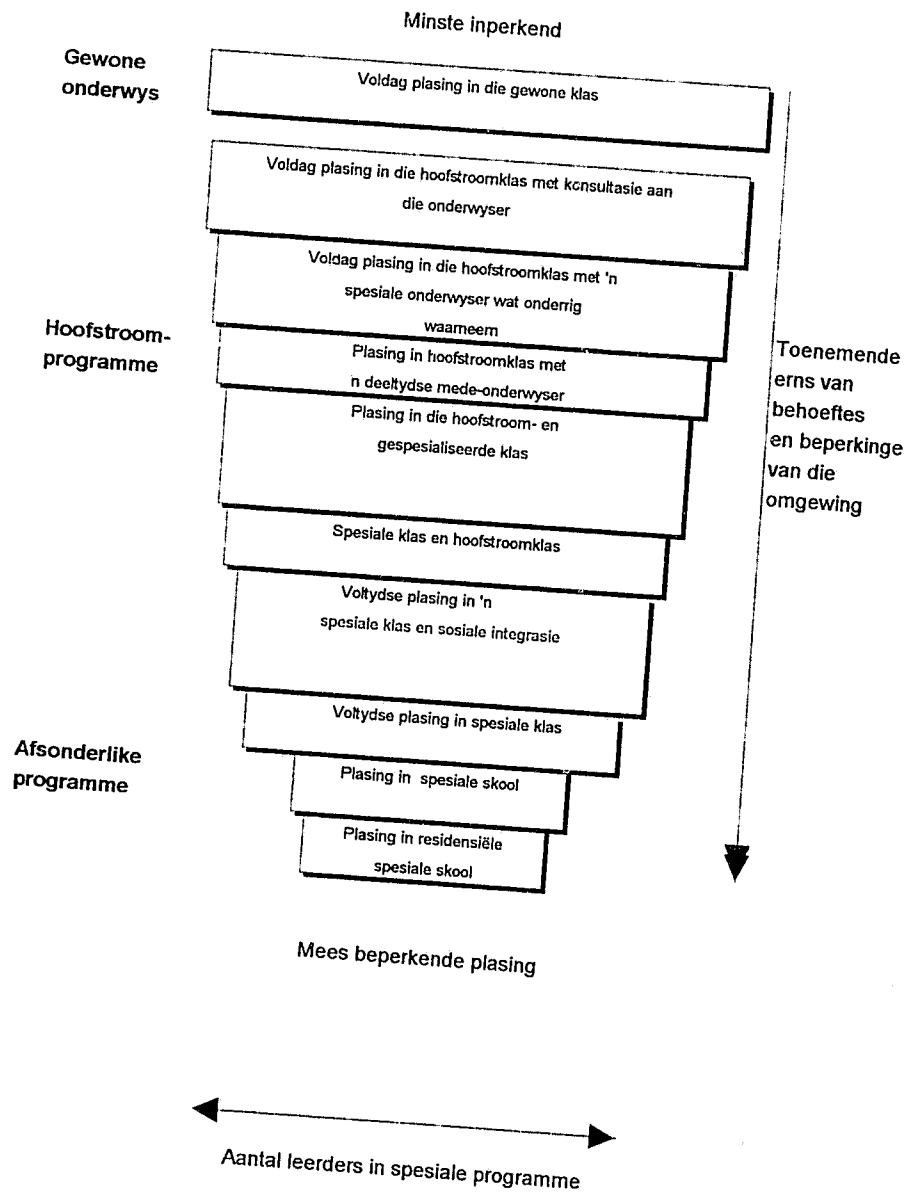
Die plasing van leerders met spesiale onderwysbehoefte in 'n inklusiewe onderwysbenadering, blyk steeds uiters kontroversieel te wees. Op internasionale vlak word daar onderskei tussen 'n kontinuum van spesiale onderwysvoorsiening, of soms word verwys na die "*cascade of services*" wat dui op 'n beleid van progressiewe insluiting (sien figuur 3.1.), teenoor uitsluitlike hoofstroomklasplasing, wat beskou word as volle insluiting (sien figuur 3.2.). Hierdie verskillende modelle sal vervolgens bespreek word.

#### **3.1. 'n Kontinuum van spesiale onderwysvoorsiening**

Die veranderinge in die voorsiening van onderwys aan leerders met spesiale onderwysbehoefte het meegebring dat daar 'n kontinuum van spesiale onderwysvoorsiening is (Chase & Pope, 1993). Die opsies vir spesiale onderwysprogramme kan wissel van plasing saam met die portuurgroep in die hoofstroomklas vir die hele skooldag (die minste inperkend) tot geen kontak met hoofstroomonderwys nie (mees inperkend). Die res van die programme val tussen hierdie twee uiterstes. Elke program is ontwerp volgens die leerder se unieke onderwysbehoefte.

Progressiewe insluiting kan in drie kategorieë ingedeel word, naamlik hoofstroomklas opsie wat die minste inperkend is, spesiale klas opsie en die mees inperkende opsie, naamlik plasing in 'n aparte skool (Basset, 1998; Lipsky & Gartner, 1997:77; Foreman, 1996; Lewis & Doorlag, 1995:21; Chase & Pope, 1993).

Figuur 3.1. 'n Kontinuum van Spesiale onderwysvoorsiening (Lewis & Doorlag, 1995).



### 3.1.1. Hoofstroomklas - opsie

- **Plasing in die hoofstroomklas**

Studente wat nog nie geïdentifiseer is as leerders met spesiale onderwysbehoeftes, bring hulle skooldag in die hoofstroomklas deur. Die leerders en onderwysers maak nie gebruik van enige direkte spesiale onderwysdienste nie. Meeste leerders met spesiale onderwysbehoeftes begin hulle skoolloopbaan in die hoofstroomklas. Onderwysprogramme vir leerders met spesiale onderwysbehoeftes is gerig om vaardighede aan te leer en te verskerp wat die leerder in staat stel om te baat by hoofstroomonderwys.

- **Plasing in die hoofstroomklas met konsultasie aan die onderwyser**

Leerders spandeer die skooldag in die hoofstroomklas en ontvang geen direkte spesiale onderwysdienste nie. Die onderwyser maak gebruik van 'n spesiale onderwyser of opvoedkundige sielkundige in die ontwerp en toepas van 'n spesiale onderwysprogram. Die geskikte materiaal, vaardighede en vertroue word by die onderwyser ingeskerp ten einde die leerder se spesiale onderwysbehoeftes te kan aanspreek.

- **Plasing in die hoofstroomklas met 'n spesiale onderwyser wat die onderrig waarneem**

Leerders met spesiale onderwysbehoeftes verlaat nie die hoofstroomklas nie. 'n Spesiale onderwyser besoek die klas om die onderwyser en die leerders by te staan tydens onderrig deur aanpassings van die kurrikulum aan te bring, leerders sonder spesiale onderwysbehoeftes by te staan en positiewe interaksie tussen leerders te bevorder. Die tyd wat die spesiale onderwyser in die klas deurbring, wissel na gelang van die behoeftes van elke individuele leerder en die onderwyser. Dis sukses van die program hang af van deeglike beplanning en samewerking tussen die hoofstroom- en spesiale onderwysers.

Die geleentheid tot voortdurende interaksie tussen leerders met en leerders sonder spesiale onderwysbehoeftes, verminder die stigma wat kleef aan spesiale onderwys. Blootstelling aan

die algemene kurrikulum verbeter die moontlikheid dat aangeleerde vaardighede bruikbaar kan wees in 'n "normale" omgewing.

- **Plasing in die hoofstroomklas met 'n mede-onderwyser**

Hierdie is 'n variasie op die bogenoemde program waar die spesiale onderwyser voltyds in die klas is. Die onderwysers deel die verantwoordelikheid vir alle leerders, maar die spesiale onderwyser voorsien gespesialiseerde intervensies vir leerders met spesiale onderwysbehoeftes soos wat dit nodig word.

- **Plasing in die hoofstroom- en spesiale klas**

Die leerder met spesiale onderwysbehoefte word in die hoofstroomklas onderrig, maar ontvang gespesialiseerde dienste buite die klas in 'n ander lokaal by die skool, die sogenaamde "*pull out*" opsie (Baker & Zigmond, 1990) Hierdie dienste word op 'n gereelde tyd, byvoorbeeld elke dag vir 'n uur lank aan 'n klein groepie leerders gebied. Die groepe kan bestaan uit leerders met soortgelyke onderwysbehoeftes of uiteenlopende behoeftes. Die hoofstroomonderwyser ontvang ook riglyne omtrent die implementering van programme vir spesifieke individue in die klaskamer.

### 3.1.2. Spesiale klas - opsie

- **Plasing in die spesiale- en hoofstroomklas**

Leerders met spesiale onderwysbehoeftes word vir die grootste deel van die dag, onderrig in 'n spesiale klas en onderrig in die hoofstroomklas kan wissel van 'n paar minute tot 'n halwe dag. Programme wat in die hoofstroomklas deurloop word, word beperk tot die areas waar die leerder maklik sukses sal hê en nie gou gefrustreerd en steurend sal raak nie. Hoofstroomonderwysers wat programme in die spesiale klas aanbied, ontvang steun en hulp van spesiale onderwysdienste.



- **Voltydse plasing in 'n spesiale klas, maar met sosiale integrasie**

Hierdie program behels dat leerders met spesiale onderwysbehoefte in 'n spesiale klas geplaas word. Alle akademiese programme word in die spesiale klas deur spesiale onderwysers aangebied. Hierdie leerders neem deel aan hoofstroomaktiwiteite wat gemik is op sosiale integrasie soos byvoorbeeld saalbyeenkomste, pouses, naskoolse aktiwiteite en sport.

- **Voltydse plasing in 'n spesiale klas**

Leerders wat hierdie onderwysprogram volg, maak nie langer deel uit van hoofstroomonderwys nie, aangesien hulle die hele skooldag in die spesiale klas deurbring. Intensiewe programme word aangebied om die leerders terug te plaas in die hoofstroomonderwys of om hulle voor te berei vir die volwasse lewe na skoolopleiding. Die spesiale klas bied intensiewe dienste aan leerders met ernstige spesiale onderwysbehoefte, wat nie suksesvol in die hoofstroomonderwys aangespreek kan word nie.

### **3.1.3. Mees inperkende opsie**

- **Plasing in spesiale skole**

Plasing in spesiale skole is van die mees inperkendste opsies aangesien leerders met spesiale onderwysbehoefte volgens die aard en die graad van hulle onderwysbehoefte en gestremdhede in spesiale skole geplaas word. Die idee is dat opvoedkundige sielkundiges, maatskaplike werkers, fisioterapeute en arbeidsterapeute die spesiale onderwysers kan ondersteun om in die spesiale onderwysbehoefte van die leerders te voorsien. Die beweging na inklusiewe onderwys bevraagteken die bestaan van tradisionele spesiale skole.

- **Plasing in residensiële spesiale skole**

Residensiële spesiale skole voorsien onderwysprogramme aan twee groepe leerders met spesiale onderwysbehoefte. Leerders wie se spesiale onderwys- en akademiese behoeftes nie in

'n hoofstroomskool of deur ouers voorsien kan word nie, word in 'n residensiële spesiale skool geplaas waar mediese, sielkundige, opvoedkundige en ander dienste gelewer kan word.

Die ander groep is leerders met spesiale onderwysbehoefte wat in yl bevolkte dele van die land woonagtig is, waar die nodige onderwysdienste nie aangebied word nie. Wanneer skole so ver van 'n leerder se huis is, word plasing in residensiële skole oorweeg. Vervolgens sal die model van volle insluiting kortliks bespreek word.

## **5.2. Volle insluiting**

Voorstaanders van 'n beleid van volle insluiting eis dat die leerder met spesiale onderwysbehoefte sy onderrig in die hoofstroomklas sal ontvang. Die leerder se behoefte om saam met sy portuurgroep in dieselfde hoofstroomklas onderrig te word, word as die belangrike oorweging vir plasing beskou (sien figuur 3.2).

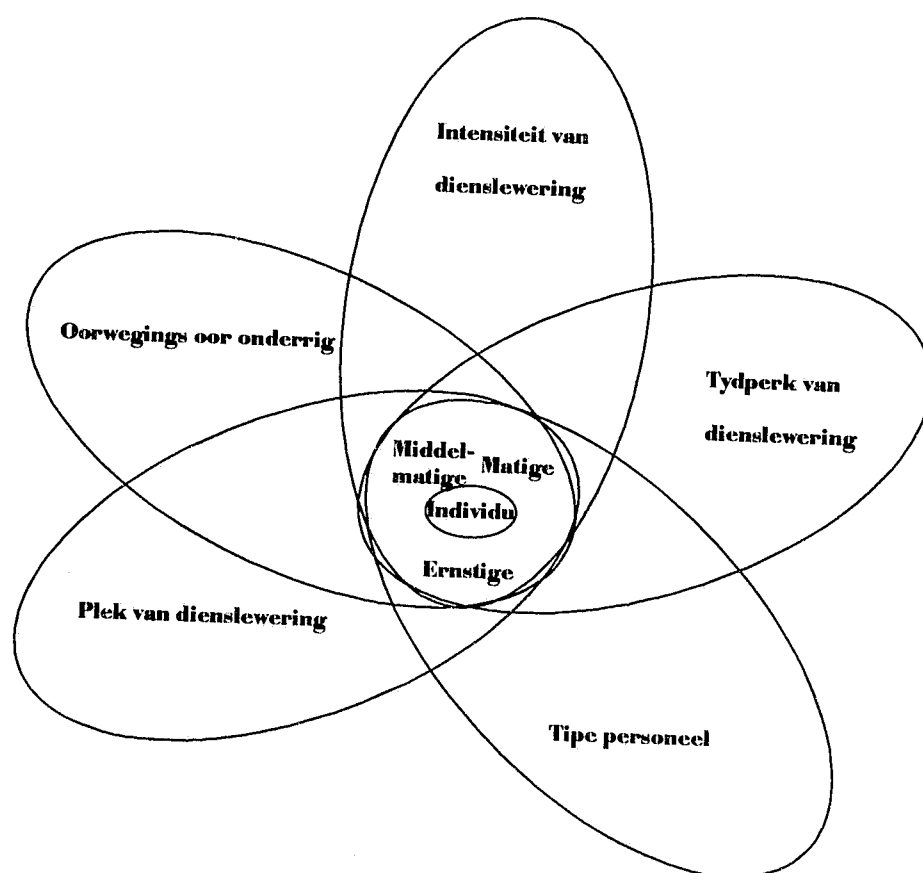
*“Educating all students in general education classes in their neighbourhood schools and providing support to students and teachers to be successful” (Basset, 1998).*

Die individuele leerder met spesiale onderwysbehoefte word in die hoofstroomklas geplaas, ongeag die aard van sy spesiale onderwysbehoefte. Die leerder met spesiale onderwysbehoefte ontvang dan die verlangde dienste in die hoofstroomklas, in die vorm van 'n individuele onderrigprogram.

In die beplanning van 'n individuele onderrigprogram, speel die volgende aspekte 'n belangrike rol:

- oorwegings oor onderrig;
- intensiteit van dienslewering;
- plek van dienslewering;
- tydperk van dienslewering; en
- tipe personeel betrokke by dienslewering (Basset, 1998).

**Figuur 3.2. 'n Model van volle insluiting (Basset, 1998).**



#### 4. 'n SUID-AFRIKAANSE MODEL VIR PLASING VAN LEERDERS

'n Kontinuum van plasing word tans vir leerders met spesiale onderwysbehoeftes in Suid-Afrika voorgestel (Donald, Lazarus & Lolwana, 1997:236). Die alternatiewe opsies vir plasing sien soos volg daaruit:

- Plasing in die hoofstroomklas met konsulerende ondersteuning van die onderwyserondersteuningspan (*TST= Teacher Support Teams*);
- Plasing in die hoofstroomklas met konsulerende ondersteuning van TST en onderwysondersteuningspersoneel (*Education Support Services Personnel*). Dit sluit die onderwyser wat leerondersteuning bied, die opvoedkundige sielkundige en die skoolgesondheidswerker in;
- Plasing in die hoofstroomschool met tye wanneer die leerder tydelik onttrek word vir individuele - of groepsleerondersteuning deur 'n kundige soos, byvoorbeeld die onderwyser wat leerondersteuning bied;
- Plasing in 'n gespesialiseerde klas in 'n hoofstroomschool, waar 'n groep leerders met soortgelyke behoeftes saamgroepeer word en vir 'n groot gedeelte van die dag onderrig word deur 'n spesialis - onderwyser. Leerders woon egter nie-akademiese klasse en buitemuurse bedrywighede, by saam met ander leerders;
- Plasing in 'n aparte spesiale skool of inrigting wanneer die behoeftes van leerder met ernstige onderwysbehoeftes nie in die hoofstroomschool akkommodeer kan word nie. Hierdie platingsopsie word as 'n laaste uitweg beskou.

##### 4.1. Die Wes-Kaapse model

In 'n model wat tans deur die Wes-Kaapse Onderwysdepartement voorgestel word, word 'n beleid van progressiewe insluiting nagestreef. Volgens Theron (1998) behoort 'n nuwe model deelname, insluiting en buigsaamheid te vergemaklik. 'n Belangrike aspek van hierdie model is dat die term leerders met spesiale onderwysbehoeftes vervang word met die term leerders wat struikelblokke in leer en ontwikkeling ondervind. Hierdie terminologiese verandering weerspieël die paradigma verskuiwing vanaf 'n mediese model na 'n sistemiese model.

Die Wes-Kaapse model vir die Onderwys van leerders wat struikelblokke in leer en ontwikkeling ondervind, poog om soveel moontlik leerders in die hoofstroomonderwys te akkommodeer en hulle slegs uit die hoofstroomklas te verwyder indien hulle regtig nie effektief binne die hoofstroomskool kan leer nie en ontwikkel nie (Theron, 1998:4). Sien figuur 3.3. vir die skematiese model.

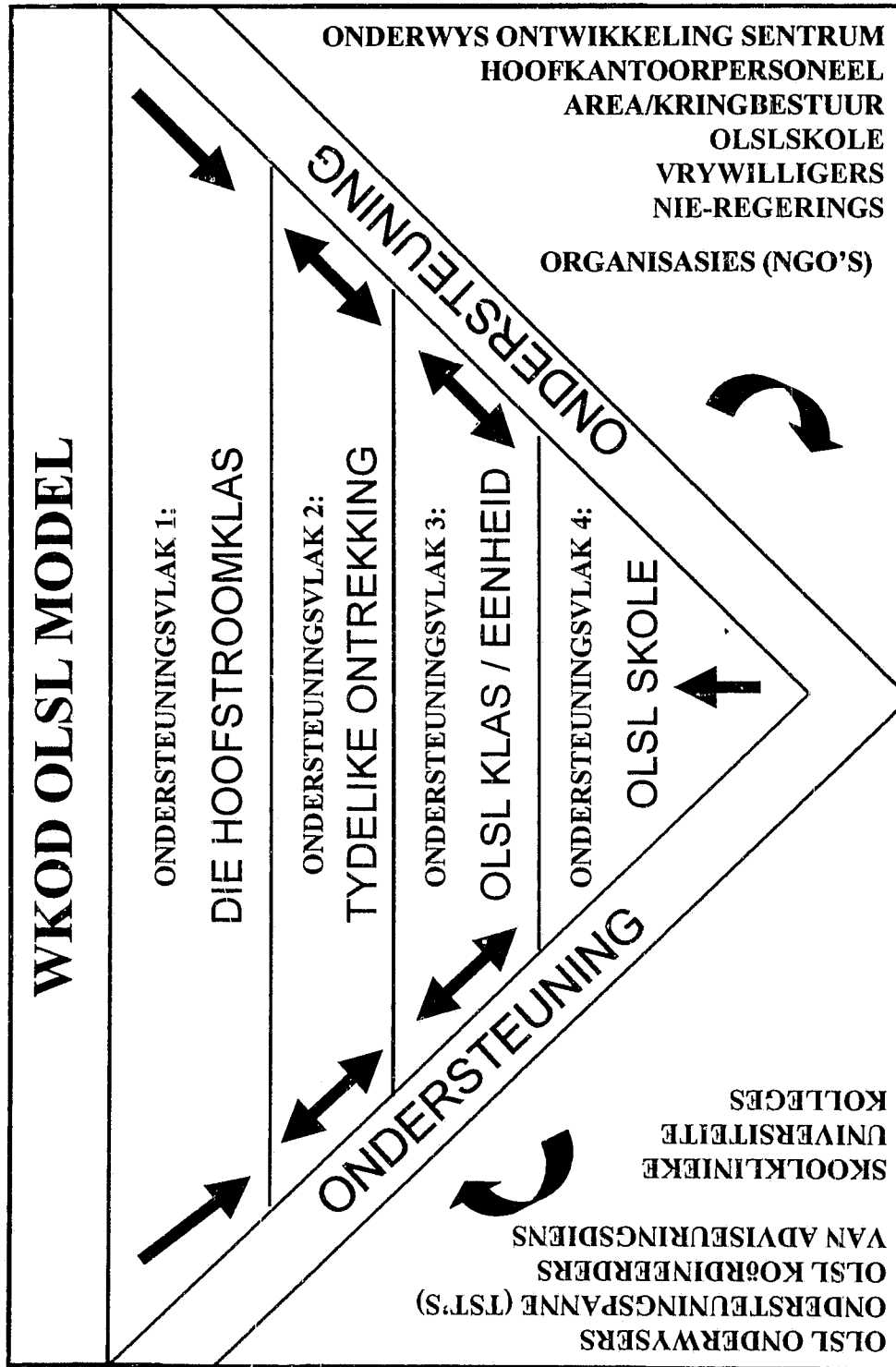
- **Ondersteuningsvlak 1: In die hoofstroomklas**

Elke moontlike poging moet aangewend word om leerders wat struikelblokke in leer en ontwikkeling ondervind, in die hoofstroomklas te akkommodeer. Die hoofstroomonderwyser behoort dus opgelei te word om alle leerders te onderrig en te lei. Verder behoort die kurrikulum aangepas te word om in alle leerders se behoeftes te voorsien. Die sukses van hierdie benadering lê in die steun wat onderwysers in die hoofstroomklas, sal ontvang. Die Wes-Kaapse onderwysdepartement beoog om uiteindelik, ten minste by elke laerskool, 'n onderwyser spesiaal vir leerders wat struikelblokke in leer ondervind, aan te stel. Voorts word daar onderneem om so spoedig moontlik onderwyserondersteuningspanne (*TST=Teacher support Teams*) by elke skool tot stand te bring.

Die skoolklinieke, skoolmediadienste, vakadviseurs, spesiale skole, onderwysontwikkelingsentrums, sowel as vrywilligers, kan almal 'n deurslaggewende rol speel in die ondersteuning van die hoofstroomonderwyser en beskibare dienste behoort gekoördineer te word.

- **Ondersteuningsvlak 2: Periodieke onttrekking uit die hoofstroomklas**

Leerders wat struikelblokke in leer en ontwikkeling ondervind, kan periodiek uit die hoofstroomklas onttrek word vir individuele aandag of vir onderrig in klein groepies deur die spesiale onderwyser, waarna hulle dan terugkeer na die hoofstroomklas. Bestaande onderwysers wat tans in spesiale, aanpassings of leerondersteuningsposte is, kan opgelei word om nuwe funksies te vervul.



Figuur 3.3. Die Wes-Kaapse model vir die onderrig van leerders wat struikelblokke in leer en ontwikkeling ondervind (Theron, 1998).

HALL, R.: Die rol van spesiale skole in inklusiewe  
onderwys

PhD Universiteit van Stellenbosch Desember 1998

- **Ondersteuningsvlak 3: Klasse of eenhede vir leerders wat struikelblokke ondervind**

Indien die bogenoemde ondersteuning onvoldoende blyk en nie in die behoeftes van leerders voorsien nie, kan 'n klas of 'n eenheid vir leerders wat struikelblokke in leer en ontwikkeling ondervind, by 'n hoofstroomskool opgerig word. Leerders wat intellektuele, skolastiese of ander behoeftes het wat gespesialiseerde steun vereis, sal dan in 'n eenheid of klas gehelp word en so spoedig moontlik teruggeplaas word in die hoofstroomklas.

Eenhede of klasse by hoofstroomskole kan leerders akkommodeer wat voorheen na 'n afsonderlike skool sou gaan. Dit is meer koste-effektief as die oprig van nuwe spesiale skole. Verder kan leerders baat by die feit dat hulle nie oor lang afstande vervoer moet word nie. Eenhede kan gesentraliseer wees om meer as een skool in 'n gemeenskap by te staan, veral in verafgeleë areas.

Die beoogde spesiale klasse of eenhede kan ook dien as medium vir die plasing van leerders, wat tans in 'n spesiale skool akkommodeer word en nie direk teruggeplaas kan word in die hoofstroomklas nie. Die strewe bly egter steeds om leerders in die hoofstroomklas te plaas.

- **Ondersteuningsvlak 4: Spesiale skole**

Leerders wat nie in enige van bogenoemde opsies vordering kan maak nie, kan steeds in afsonderlike skole geplaas word. Die doelwit van hierdie hoogs-gespesialiseerde skole, behoort egter te wees om leerders, so spoedig moontlik, in die hoofstroomklas terug te plaas. Spesiale skole behoort verder as bronsesentrums gebruik te word om leerders en onderwysers in die hoofstroomskool by te staan, aangesien spesiale skole goed toegerus is en dié personeel uitgebreide ondervinding het in die hantering van leerders, wat struikelblokke in leer en ontwikkeling ondervind.

#### **4.2. Doelstellings met hierdie plasingmodel van leerders**

Die doelstellings van die model vir die plasing van leerders wat struikelblokke in leer en ontwikkeling ondervind, is primêr om:



- alle leerders gelyke opvoedkundige geleentheid binne 'n inklusiewe onderwysstelsel te bied;
- leerprobleme te voorkom en alle leerders, sover as prakties moontlik, optimale leergeleentheid, te bied;
- vooruitgang in skole te verhaas en alle leerders geleentheid vir lewenslange leer te bied;
- uiteindelik effektiewe onderrig aan alle leerders wat struikelblokke in leer en ontwikkeling ondervind, te bied; en
- alle beskikbare bronne so effektief moontlik te gebruik.

#### **4.3. Hoofstroomskool-gebaseerde steun**

Verskeie bestaande strukture soos die skoolklinieke, skoolmediadienste, vakadviseurs, spesiale skole, onderwysontwikkelingssentrums, sowel as vrywilligers, kan bydra tot die ondersteuning van die onderwyser en leerder in die hoofstroomskool. Skoolgebaseerde steun is egter ook van deurslaggewende belang. Die samestelling van onderwyserondersteuningspanne by elke skool geniet tans aandag.

Die onderwysersondersteuningspan kan bestaan uit die spesiale onderwysers, die hoof, ander senior personeellede, vakspesialiste, en plaaslike kundiges in ander relevante gebiede soos medies, sielkundig, terapeutiese dienste, sosiale dienste en so meer. Die span bied konsultasie en steun op 'n indirekte wyse en die proses van samewerking word beklemtoon, ten einde probleemoplossingsgerig te werk.

#### **• Funksies van 'n onderwyserondersteuningspan**

Die volgende funksies van onderwyserondersteuningspanne word deur Campher (1998:32) vermeld:

- ondersteuning;
- keuring;
- bemagtiging van onderwysers;

- motivering van personeel;
- onderwysers aanvaar verantwoordelikheid vir die kind;
- vroeë identifikasie en voorkoming;
- identifikasie van gespesialiseerde vaardighede van onderwysers;
- probleemoplossing;
- bronvoorsiening; en
- pro-aktiewe optrede.

## 5. KOMPONENTE VAN TOEPASLIKE INKLUSIEWE ONDERWYS

Dit blyk dat inklusiewe onderwys 'n aansienlike mate van beplanning, inspanning en hulpbronne verg. Die literatuur toon die volgende aantal komponente wat bepalend is vir die suksesvolle implementering van inklusiewe onderwys en inklusiewe onderwysprogramme.

### 5.1. Die rol van die onderwysdepartement

Die onderwysdepartement is die stukrag en ondersteuning in die administrasie van die proses van inklusiewe onderwys. Leiding omtrent die visie, agenda en beplanning van hoe 'n inklusiewe skool sal lyk, word deur hulle gebied. Administrateurs behoort die rol van elke professionele persoon te begryp en ingedagte te hou in die voorsiening van gelyke onderwysgeleenthede vir almal (Bauwens, Hourcade & Friend, 1989).

Ander belangrike pligte van die onderwysdepartement is om (Idol & West, 1987):

- multi-dissiplinêre samewerking te fasiliteer;
- struikelblokke teen veranderinge uit die weg te ruim;
- struktuur vir beplanning, samewerking en paraprofessionele ondersteuning te bied;
- veranderinge, tegniese hulp en netwerke te organiseer;
- hoofde toe te laat om hulle eie beleid rondom insluiting op te stel;
- onderwyseropleiding, verdere onderwys en volgehoue professionele ontwikkelingsmoontlikhede te skep;
- indiensopleiding wat onderwyserbehoefte aanspreek;

- bevoegde personeel in diens te neem om indiensopleiding waar te neem;
- aansporingsmaatreëls in plek te stel wat onderwysers aanmoedig om deel te neem aan opleiding;
- hulpbronne op 'n kreatiewe wyse saam te stort en te verdeel; en
- nuwe skole en gebou so in te rig dat dit toeganklik is vir leerders met spesiale onderwysbehoefes.

## 5.2. 'n Beleid van inklusiewe onderwys

'n Beleid wat die filosofie en gebruike van insluiting steun, kan dien as die fondament vir inklusiewe onderwys, want alle leerders kan baat by onderwys wat die waarde en gewoontes van diversiteit erken en ondersteun. Alle leerders kan suksesvol groei en leer in 'n gewone skool en klas, as individueel ontwerpte steun gebied word.

Die sukses van 'n beleid van inklusiewe onderwys hang af van die vlak waarop dit ontwerp is. As inklusiewe onderwys op Nasionale vlak ontstaan, deur samesprekings met die hoof rolspelers, soos onder andere, al die provinsiale onderwysdepartemente, kundiges, Nie-regeringsorganisasies, opleidingsinstansies, kan dit op elke vlak deurgegee en deurgevoer word, om as raamwerk te dien vir keuse- en besluitneming vir 'n skool (Lipsky & Gartner, 1997:232).

'n Belangrike deel van beleidskrywing in 'n skool, is die proses van persoonlike ontwikkeling en groei van die personeel. Die personeel behoort die beleid deeglik te verstaan en konsensus daaroor hê voor dit in die praktyk toegepas kan word. 'n Gevoel van eiendomsreg oor die beleid, sal bydra dat dit deel van hulle professionele ontwikkeling is en beskou word as 'n voortdurende ontwikkelingsproses. Die beleid is 'n belangrike middel om onderwysers bemagtig en bevoeg te laat voel (Panter, 1995:6).

Hierdie siening van die beleid kan slegs haalbaar wees indien alle personeellede:

- voel dat die uitvoering van die beleid hulle sal help in die uitvoering van hulle dagtake;
- voel dat hulle die beleid kan toepas en dat hulle ondersteun sal word;

- die behoefte aan 'n beleid en die behoefte aan 'n effektiewe praktyk, verstaan;
- hulle eie opleidingsbehoefes kan bepaal en dit binne die professionele ontwikkelingsparameters kan plaas;
- gewaardeerd en bevoeg voel.

### **5.3. Beplanning van inklusiewe onderwys**

Onderwysers, ouers, en alle leerders baat by deeglike, weldeurdagte beplanning van inklusiewe onderwys want dit verhoog die moontlikheid van suksesvolle insluiting vir almal. In 'n skool, waar tyd van onskatbare waarde is, is effektiewe beplanning van uiterste belang. Vooruitbeplande opvolgessies en die behoefte vir voordurende kommunikasie en aanpassing is essensieel vir suksesvolle inklusiewe onderwys (Bradley et al, 1996:200).

Vele fasette soos die ontwerp en implementering van spesiale programme vir leerders met spesiale onderwysbehoefes, die opleiding van onderwysers en ander professionele persone, die toeganklikheid van bestaande hulpbronne, en die kontrolering van die algemene proses van insluiting, behoort vooraf beplan te word.

### **5.4. Die hoof se betrokkenheid**

As administrateurs is hoofde verantwoordelik vir die opvoedkundige program en die bestuur van die personeel by 'n skool. Die hoof se aktiwiteite en houding dien as model vir almal betrokke by die skool (Bradley et al, 1996:36). As die hoof optree in die aanvaarding en verwelkoming van leerders met spesiale onderwysbehoefes, kan spanwerk aangemoedig word.

Die hoof as leier en bestuurder van die skool, speel 'n baie belangrike rol in die sukses van insluiting. Die hoof kan:

- tyd vir die beplanning van inklusiewe strategieë en praktyke goedkeur;
- hulpbronne beskikbaar stel;
- personeelopleiding organiseer en ondersteun;

- meewerkende onderrig met onderwysers en vrywilligers ondersoek;
- die wetlike regte en verantwoordelikhede van almal betrokke by die leerder meedeel;
- ouers betrek as volle vennote in die opvoeding van die kind;
- die proses voortdurend monitor en assessee;
- die gemeenskap aanmoedig om saam met die skool te werk; en
- geleentheid vir die personeel bied om kennis in te win.

### 5.5. 'n Bewustheid van gestremdhede

Onderwysers, leerders sowel as ouers het nodig om begrip vir gestremdhede en spesiale behoeftes te ontwikkel. Die belangrikheid van die onderwyser se houding in die implementering van inklusiewe onderwys kan nie onderskat word nie en word in punt 8 van hierdie hoofstuk uiteengesit. Onderwysers openbaar 'n negatiewe gesindheid teenoor die onderrig van leerders met spesiale onderwysbehoeftes in die hoofstroomklas, weens 'n tekort aan die nodige kennis en vaardighede om hierdie leerders te onderrig (Wessels, 1996: 135). 'n In-diepte kennis stel die onderwyser in staat om die leerder se behoeftes te verstaan en te vervul. Dit kan ook bydra tot 'n klasatmosfeer van aanvaarding en die beplanning van aktiwiteite wat insluiting bevorder.

'n Bespreking oor gestremdhede - wat dit beteken om gestremd te wees en wat dit nie beteken nie - kan leerders help hulle klasmaats beter te begryp. Hoofstroomleerders het ook nodig om ingelig te word om te weet hoe, wanneer en hoekom om leerders met spesiale onderwysbehoeftes by te staan.

'n Verdere bespreking rondom die filosofie en die proses van insluiting, kan moontlike idees en voorstelle van die leerders tot gevolg hê. Leerders behoort 'n geleentheid te hê om hulle vrae, vrese en bekommernisse te lug. (Bradley et al, 1996:12). Alle leerders behoort ook ingelig te word omtrent moontlike veranderinge rondom klasroetines, toerusting wat benodig word, veiligheidsmaatreëls en enige addisionele inligting wat die leerders kan help.

## 5.6. Personeelopleiding

Onderwysers se grootste beswaar teen inklusiewe onderwys, is hulle gebrek aan opleiding (Harris, 1998:53). Onderwysers behoort toegerus te voel om leerders se spesiale onderwysbehoeftes te hanteer deur voortdurende opleiding te deurgaen. Opleiding kan geskied in die vorm van seminare by die plaaslike universiteite, indiensopleiding deur spesiale onderwysers, en inligting omtrent die spesifieke aard van die leerder se besondere behoefte. Spesiale onderwysers en hulpbronne behoort geredelik toeganklik en beskikbaar vir gewone skole te wees.

Inklusiewe onderwys veronderstel dat hoofstroom- en spesiale onderwysers saamwerk vir elke leerder en spanwerk is van deurslaggewende belang. Kennis, kundigheid, vaardighede, gegewens en programme behoort gedeel te word. Die tradisionele rolle van beide spesiale en hoofstroomonderwysers behoort herdefinieer te word (Bradley et al, 1996:11).

Giangreco (1996:56) stel tien strategieë voor vir hoofstroomonderwysers vir die onderrig van leerders met spesiale onderwysbehoeftes, naamlik:

- Vra hulp en aanvaar hulp van kollegas;
- Verwelkom die leerder in jou klas;
- Wees almal se onderwyser;
- Maak seker elkeen voel geborge in die klas;
- Maak gedeelde verwagtinge duidelik aan die spanlede;
- Pas aktiwiteite aan by die leerder se behoeftes;
- Voorsien aktiewe leerervarings wat deelname stimuleer;
- Pas klaskamerplasing, materiaal en strategie aan;
- Maak gebruik van die beskikbare ondersteuningsdienste; en
- Asseseer eie onderrig.

'n Inklusiewe benadering noop hoofstroom- en spesiale onderwysers om saam te werk, vaardighede en kundighede te deel en om saam as 'n span te funksioneer (Lipsky & Gartner, 1997:138).

### 5.7. Klaskamerondersteuning

Ten einde te verseker dat die gewone klas nie net 'n vullishoop word vir leerders met spesiale onderwysbehoefte nie, behoort daar genoegsame gespesialiseerde steun te wees. Onderwysers behoort leerders te steun deur ondersteunende onderrigwyses, verklarende steun en met kunsmatige hulpmiddels en apparaat.

Verdere wyses waarop bykomende hulp en dienste suksesvol gebruik kan word, is deur:

- die modifikasie van die kurrikulum;
- die ondersteuning van 'n mede-onderwyser, wat moontlik opleiding in spesiale onderwys ondergaan het;
- die gebruik van ondersteunende rekenaarapparaat;
- die verskaffing van iemand wat namens die leerder aantekeninge afneem; en
- die gebruik van 'n aparte bronnekamer (Ferguson, 1992).

Daar behoort deeglik rekord gehou te word van die steun wat deur elke individuele leerder in die hoofstroomklas, nodig word. Rekordhouding kan byvoorbeeld in die vorm van 'n leerder se leerderprofiel aangedui word.

### 5.8. Ondersteuning en samewerking

'n Inklusiewe onderwysbenadering veronderstel nie dat elke onderwyser oor al die kundighede behoort te beskik om alle leerders met spesiale onderwysbehoefte te onderrig nie. Individuele onderwysers behoort oor 'n ondersteuningstelsel te beskik wat samewerking en probleemoplossings moontlik maak (Lipsky & Gartner, 1997:101).

*"The key to successful inclusion of all students in a regular class involves a nonhierarchical relationship in which all team members are seen as equal contributors, each adding his or her own expertise or experience to the problem-solving process" (Stainback & Stainback, 1990:96).*

Samewerking behoort verkry te word, vanaf die eerste beplanningsfase, deur die implementeringsfase, tussen skool en huis, tussen algemene en spesiale onderwysers deur die loop van die dag, tussen onderwysers en administrateurs, tussen leerders, en tussen alle persone betrokke by die leerder met spesiale onderwysbehoeftes.

### 5.9. 'n Spanbenadering

'n Spanbenadering, waar verskillende lede van die multi-dissiplinêre span insette lewer in die onderrig van leerders met spesiale onderwysbehoeftes wat ingesluit is in 'n gewone skool. Lede van die span behoort gereeld te vergader om moontlike probleme en oplossings rondom 'n leerder se individuele onderwysbehoeftes te bespreek.

Kundigheid omtrent die diverse behoeftes van alle leerders kan gedeel word in 'n verhouding van samewerking tussen alle lede van die personeel (Thousand & Villa, 1990). Samewerking word beskryf as:

- die deel van planne, instruksies en relevante assesseringsverantwoordelikhede vir leerders (Thousand, Villa & Nevin, 1994);
- die samebstorting van talente, gedeelte verantwoordelikhede en aanspreeklikheid, tydsbesteding, energie en bronne vir 'n waardige doelwit (Phillips & McCullough, 1990);
- verdeling van opdragte en besluitneming op grond van konsensus (Giangreco, Dennis, Cloninger, Edelman & Schattman, 1993);
- koördinerende en verdeling van leierskap om positiewe interafhanklikheid en gelykheid te skep (Villa, Thousand, Stainback & Stainback, 1992); en
- die deel van gelyke status, wat lei tot unieke bydraes (Rainforth, York & McDonald, 1992).

Bogenoemde spreek duidelik die behoefte vir gedeelte verantwoordelikheid, wederkerige beplanning, gesamentlike probleemoplossing en interafhanklike behaalbaarheid van 'n gemeenskaplike doelwit. Elke lid bring sy eie kundigheid en kreatiwiteit na die bespreking.



Deur saam te werk word kennis saamgevoeg en kan spanlede verseker dat 'n leerder suksesvol ingesluit word.

#### **5.10. Kurrikulum-aanpassings**

Een van die uitdagings van insluiting is die aanpassings wat gewone skole behoort te maak ten opsigte van die kurrikulum en die omgewing om in leerders se spesiale behoeftes te voorsien.

*“Adaptations can be defined as any adjustments or modifications in the environment, instruction or materials used for learning that enhances the person's performance or allows at least partial participation in an activity” (Udvari-Solner, 1995).*

Vir leerders met spesiale kognitiewe behoeftes sal die gewone kurrikulum te veeleisend en die pas te vinnig wees. Vir leerders met spesiale fisiese behoeftes sal sommige aktiwiteite onrealisties wees. 'n Leerder mag nie uitgesluit word omdat hy of sy slegs in staat is om 'n gedeelte van die verlangde vaardighede te kan uitvoer nie.

Aanpassings mag die gebruik van spesiale materiaal en apparaat insluit, die verandering in gevraagde vaardighede, die aanbod van persoonlik bystand, die aanpassing van reëls, en die verandering van die fisiese omgewing (Udvari-Solner, 1995).

'n Inklusiewe onderwysbenadering veronderstel 'n buigbare leeromgewing waar leerders nie op 'n rigiede patroon hoef te vorder nie, maar elkeen volg sy/haar individuele weg tot leer. Groeperings is buigbaar en materiaal word op 'n konkrete, betekenisvolle wyse aangebied om meelewing en deelname te bevorder (Lipsky & Gartner, 1997:103). Kurrikulum 2005 as uitkomsgebaseerde kurrikulum is moontlik die tuig tot 'n meer buigsame onderwysplan, en tot 'n meer buigsame houding jeens diversiteit.

### 5.11. Leerderassessering

Tradisioneel is leerderassessering gebruik as 'n wyse van klassifikasie, vir vordering en moontlik vir alternatiewe plasing. Heelwat studies het die tekortkominge van so 'n stelsel aangedui (Engelbrecht, 1997). Die vraag ontstaan hoe 'n onderwyser op 'n redelike en 'n regverdige wyse die vordering van leerders met spesiale onderwysbehoefte kan assesser.

Leerders met spesiale onderwysbehoefte werk aan presies dieselfde kurrikulum, maar nie vir dieselfde doelstellings as ander leerders nie, ten spyte van hulle teenwoordigheid in dieselfde klas. Onderwysers volg 'n spesiale program vir leerders met spesiale onderwysbehoefte. Hierdie program behoort uitkomst, oogmerke en doelstellings te bevat waarteenoor die leerder se vordering gemeet kan word.

### 5.12. Ouerbetrokkenheid

Ouerbetrokkenheid is deurslaggewend vir die daarstel van 'n inklusiewe skool. Alle besluite wat omtrent die onderwysprogram van 'n leerder geneem word, behoort met die ouers bespreek te word (Bradley et al, 1996:12). Ouers het eerstehandse kennis omtrent hulle kinders se persoonlikhede, vermoëns en behoeftes en kan 'n wesentlike bydrae maak tot die proses van insluiting. Die bydrae van die ouers kan van waarde wees as moontlike voorstelle en bekommernisse op 'n oop en eerlike wyse gekommunikeer word (Orelove & Sobsey, 1996).

Die skool behoort inligting aan ouers te verskaf, rondom inklusiewe onderwys en die wyse waarop dit geïmplementeer sal word in 'n spesifieke leerder se opvoedkundige omgewing.

Ouers kan aktief by hulle kinders se opvoeding betrokke wees deur inligting aan te bied en belangstelling te toon. Ouers wat almal met respek hanteer en dit aan die kind voorhou as lewenswyse, lewer 'n waardevolle bydrae tot 'n inklusiewe gemeenskap.

### 5.13. Ander kwessies

Die uitdagings in die onderwyssituasie in Suid-Afrikaanse behoort in ag geneem te word met die oorgang na 'n inklusiewe onderwysstelsel. Spesifieke kwessies wat aandag behoort te geniet, is onder andere:

- die onderwyssklimaat, waar onderwysers se verwagtinge nie aangespreek word nie;
- die finansiële oorwegings en implikasie van 'n inklusiewe onderwysstelsel;
- die nadraai van apartheid en die herstel van die ongelykhede;
- die tekort aan opgeleide onderwysers;
- die onderwysvoorsiening aan verafgeleë skole en gebiede; en
- die deelname van leerders met spesiale onderwysbehoefte in elke faset.

## 6. STRUIKELBLOKKE IN DIE IMPLEMENTERING VAN INKLUSIEWE ONDERWYS

Die beweging na inklusiewe onderwys en 'n inklusiewe samelewing vereis 'n paradigmaskuif vir alle lede van die onderwys en die gemeenskap. Fullan (1991:35) definieer paradigmaskuif in die onderwys in terme van objektiewe en subjektiewe realiteite. Die objektiewe realiteite bevat veranderinge in die onderrigstyle, materiaal en vaardighede. Die subjektiewe realiteit bevat die onderwyser se persoonlike houding en wil om te verander. Die belangrikheid om die veranderinge in die onderwys vanuit die onderwyser se perspektief te beskou, word beklemtoon:

*"...educational change depends on what teachers do and think - it's as simple and complex as that"* (Fullan, 1991:117).

Ware verandering, hetsy of dit vrywillig of afgedwing is, gaan gewoonlik gepaard met 'n mate van verlies, angstigheid en wroeging (Fullan, 1993:31).

Villa en Thousand (1995) stel dit dat:

*"Change is primarily about individuals and their beliefs and actions rather than about programs, materials, technology, or equipment."*

Schoeman (1997:3) verwys na 'n aantal struikelblokke in die implementering van inklusiewe onderwys:

- houdings en ingesteldheid;
- 'n gebrek aan kennis en inligting;
- 'n geskiedenis van afsondering;
- verkeerde verwagtinge;
- ontoepaslike onderrigwyses; en
- 'n gebrek aan 'n duidelike beleid.

Hierdie studie sal vervolgens konsentreer op 'n teënsinningheid om te verander sowel as houdings en ingesteldheid, as moontlike struikelblokke in die implementering van 'n inklusiewe onderwysbenadering.

#### **6.1. 'n Teësinningheid om te verander**

Opvoeders, skole en skoolsisteme word gekonfronteer met verandering wanneer die tradisionele wyses van onderrig, onderwysrolle en die kurrikulum bevraagteken word en onderwysvoorsiening aan leerders met spesiale onderwysbehoeftes meer inklusief raak. Die karakter van leerders in 'n klas verander, die wyse waarop die kurrikulum ontwerp en gevolg word, verander en professionele en persoonlike verhoudings verander. Die verandering na inklusiewe onderwys bevraagteken elkeen se houding en ingesteldheid teenoor leerders met spesiale onderwysbehoeftes (Bradley et al, 1996:56).

*"Changes in student demographics, increased demands on teachers and students, and the reduction of resources create instability and compel us to recognize that we cannot continue to 'do business as usual'" (Villa & Thousand, 1992:110).*

Dit is belangrik om verandering as 'n proses en nie as 'n gebeurtenis te sien nie. Verandering vereis tyd en toegewydheid. Wanneer 'n skool 'n program of 'n nuwe kurrikulum aanneem is dit nie 'n waarborg dat verandering sal plaasvind nie. 'n Inklusiewe onderwysbenadering dwing skole en onderwysers om te verander ten aansien van die filosofie, die organisasie, die fisiese omgewing, aanpassings in die kurrikulum, onderrigmetodes, en so meer (Foreman, 1996:343).

Die belangrike faktor in enige proses van verandering is die mense wat deur die veranderinge geraak sal word. Die verandering self, die organisatoriese vereistes en besonderhede is belangrik, maar sekondêr tot die gebruikers daarvan (Foreman, 1996: 347). Onderwysers is noodsaaklike tussenwerkers vir verandering.

Onderwysers reageer verskillend op verandering en hierdie reaksies word beïnvloed deur (Hord, Rutherford, Huling-Austin & Hall, 1987:31):

- Die persoon se opvatting omtrent die verandering;
- 'n Persepsie van hulle eie moontlikhede om die verandering te implementeer;
- Die omgewing waarin hierdie verandering plaasvind;
- Die aantal ander veranderinge waarby hulle betrokke is; en
- Die tipe ondersteuning en hulp wat hulle ontvang in 'n poging om die verandering te implementeer.

Die betrokkenheid van 'n onderwyser by verandering, kan volgens Hord et al (1987:31) in verskillende fases ingedeel word. In die "*Concerns Based Adoption Model*" word 'n numeriese waarde toegeken aan sewe verskillende vlakke wat gemak, ondervinding of kundigheid met die verandering aandui. Vervolgens sal inklusiewe onderwys as verandering in die onderwys beskou word, met verwysing na onderwysers se moontlike vlak van betrokkenheid in elke fase:

- 0 - Bewuswees: Onderwysers is onbewus van die verandering en sal dus nie betrokke of besorg voel omtrent die verandering nie. 'n Onderwyser wat min of geen kontak met

leerders met spesiale onderwysbehoefte het, sou voel dat inklusiewe onderwys hulle nie raak nie. Inligting kan bydra dat hierdie persoon belangstelling op die gebied sal kweek.

- 1 - Informatief: Die onderwyser is bewus van inklusiewe onderwys en toon 'n bereidheid om meer te leer rondom die verskynsel. Duidelike inligting soos 'n demonstrasie, besoeke en tegniese inligting kan bydra tot beter begrip van inklusiewe onderwys (Wisniewski & Alper, 1994).
- 2 - Persoonlik: Die rolverandering wat die onderwyser behoort te ondergaan wanneer inklusiewe onderwys toegepas word en die aanleer van nuwe tegnieke en strategieë is nou van belang. Kontak met onderwysers wat reeds inklusiewe metodes implementeer, kan voordelig wees (Wisniewski & Alper, 1994).
- 3 - Beheer: In die beheer en toepassing van inklusiewe onderwys is tegniese ondersteuning en hulp van belang. Aanmoediging vir die voortdurende gebruik van nuwe inklusiewe praktyke, is van kritiese belang vir die uiteindelijke toepassing daarvan (Joyce & Weil, 1986).
- 4 - Gevolge: Die onderwyser beskou die gevolg van insluiting, dit wil sê die uitwerking van inklusiewe onderwys op die leerder se akademiese, gedrags- en sosiale lewe. Wanneer onderwysers praat oor die effek van inklusiewe onderwys op leerders en nie meer oor hulle persoonlike belange en kommer nie, is 'n mylpaal bereik (Bradley et al, 1996:61).
- 5 - Samewerking: In hierdie fase is onderwysers besig om nuwe praktyke op die proef te stel. Hulle sal begin om nuwe tegnieke, metodes, organisasie en resultate te vergelyk en bronne op te bou.
- 6 - Inskerpings: Wanneer onderwysers gemaklik is met die implementering van inklusiewe onderwys en bereid is om dit te assesser, dit met ander tegnieke te kombineer en begin om 'n meer persoonlike perspektief in die toepassing daarvan te kry, vind inskerping

plaas. Onderwysers is dan ten volle betrokke by inklusiewe onderwys op 'n wyse waar hulle bydra tot die verfyning daarvan.

Die beweging van die een fase na die volgende is vloeibaar, buigbaar en verskil van persoon tot persoon. Onderwysers behoort ondersteun te word indien hulle geldige, noodsaaklike en onaangename reaksies op verandering toon (Bradley et al, 1996: 59).

Daar is menige organisasies en individue wat ernstig bekommerd is oor die beweging na insluiting. 'n Tekort aan geskikte onderwyseropleiding en ondersteuning in die klaskamer, word aangevoer as kommerwekkend. Die mening is dat leerders met spesiale onderwysbehoeftes in die hoofstroom afgelaai word, sonder enige steun, met 'n tipiese houding van "*dump and hope*" (Shanker, 1994).

Hierteenoor is daar ook 'n groep wat die filosofie van insluiting ondersteun, maar wat sterk voel dat besluite rondom die insluiting al dan nie van 'n leerder met spesiale onderwysbehoeftes, op 'n kind-tot-kind basis behoort te geskied. Elke leerder se spesiale onderwysbehoeftes behoort dus in ag geneem te word. Alhoewel die gewone klaskamer heelwat voordele vir leerders met spesiale onderwysbehoeftes inhou, word dit betwyfel of leerders wat alternatiewe onderrigomgewing, -strategieë en/of -materiaal benodig, by 'n gewone klas kan baat vind.

## 6.2. Houdings en ingesteldheid

Heelwat navorsers beklemtoon die belangrikheid van houding en ingesteldheid in sosiale interaksie van enige soort, insluitend die onderwys. In Suid-Afrika is 'n aantal studies omtrent die hoofstroomonderwyser se houding teenoor insluiting gedoen. Die volgende verwys na die bevindinge van 'n aantal onlangse studies:

- Onderwysers beskik nie oor die nodige kennis en vaardighede om leerders met spesiale onderwysbehoeftes in die hoofstroomklas te onderrig nie;
- Die opleiding wat onderwysers ontvang, berei hulle nie voldoende voor om leerders met spesiale onderwysbehoeftes doeltreffend te onderrig nie;

- Die meerderheid onderwysers ondersteun nie die beleid van insluiting nie en sterk steun word verleen aan die gebruik om leerders met spesiale onderwysbehoeftes in spesiale klasse of skole te plaas;
- 'n Groot aantal onderwysers is negatief ingestel teenoor die insluiting van leerders met 'n gestremdheid in 'n hoofstroom klas. Aangesien hierdie negatiewe ingesteldheid onderwysers se onderrig aan leerders met spesiale onderwysbehoeftes negatief sal beïnvloed, is dit noodsaaklik dat die ontwikkeling van meer positiewe houdings dringend aandag behoort te geniet. Effektiewe indiensopleiding is van kardinale belang;
- Onderwysers is ten gunste van die selektiewe plasing van leerders met spesiale onderwysbehoeftes in gewone skole, alhoewel hierdie plasing verkieslik in 'n afsonderlike klaskamer binne die gewone skool behoort te wees;
- Onderwysers toon positiewe gesindhede ten opsigte van insluiting van leerders met ligte grade van onderwysbehoeftes;
- Onderwysers toon sterk teenkating teen die insluiting van leerders met ernstige grade van verstandelike gestremdhede, ontwikkelingsagterstande, Down se sindroom, serebrale gestremdhede, visuele gestremdhede en gehoorgestremdhede;
- Kennis van en vaardighede in die onderrig van leerders met spesiale onderwysbehoeftes asook bepaalde gesindhede jeens hierdie leerders, word hoog aangeslaan;
- Die meerderheid onderwysers toon 'n bereidwilligheid om ligter grade van leerders met spesiale onderwysbehoeftes in die gewone klaskamer te ondersteun. Onderwysers toon veral 'n bereidwilligheid om hul metodes van onderrig te wysig, individuele aandag te verskaf, gedragmodifikasie te implementeer, en 'n leermilieu te skep wat die leerder se individuele behoeftes bevredig;
- Onderwysers toon 'n bereidwilligheid om hulle kennis en vaardighede wat verband hou met ligter grade van spesiale onderwysbehoeftes uit te brei. Die sterkste ondersteuning word verleen aan die bywoning van indiensopleidingskursusse, raadpleging met spesialisonderwysers en die bestudering van literatuur wat verband hou met spesiale onderwysbehoeftes. Min bereidwilligheid word getoon om verder te studeer, ten einde hulle kennis en vaardighede wat verband hou met spesiale onderwysbehoeftes, uit te brei (Wessels, 1996:135; Harris, 1998:53; Bothma 1997:53).

Met die siening van ouers, blyk dit dat :



- ouers nie in beginsel teen inklusiewe onderwys is nie;
- ouers ondersteun nie tans die implementering van inklusiewe onderwys nie, aangesien die stand van hoofstroomskole nie bevorderlik is vir leer nie;
- ouers wat huidig nie-ondersteunend van inklusiewe onderwys is nie, is gereed om aanbevelings te maak omtrent moontlike veranderinge aan hoofstroomskole, wat daartoe sou lei dat hulle wel 'n inklusiewe onderwys sou steun (Nyewe, 1997).

Dit blyk dat onderwyserhoudings en ingesteldheid verband hou met die algemene oortuigings van die samelewing waarin hulle hulself bevind (Hegarty, 1994:126; Shechtman & Or, 1996:137). Dit sluit aan by die feit dat houdings aangeleer word en dat die omgewing hierdie ervarings bied en beïnvloed (Nespor, 1987:320).

Volgens Baron en Byrne (1991:141) is daar 'n verband tussen houding en gedrag, wat grootliks deur 'n kognitiewe en emosionele komponent bepaal word. Die kognitiewe aspek hou verband met die feite, die kennis en die inligting wat 'n persoon opbou met betrekking tot mense, plekke, gebeure en dinge. Dit skakel met die emosionele komponent wat insluit dat feite met die affek ingekleur word voordat dit in die geheue gestoor word (Nespor, 1987:321). Die gedrag of optrede word deur beide bepaal, maar die kognitiewe en emosionele komponente hoef nie altyd in ooreenstemming met mekaar te wees nie. Soms sal 'n persoon optree op grond van 'n kognitiewe besluit ten koste van die gevoelskomponent (Baron & Byrne, 1991:143).

#### **6.2.1. Faktore wat onderwyserhoudings mag beïnvloed**

'n Oorsig van literatuur oor onderwyserhoudings dui 'n aantal veranderlikes aan wat die houdings van onderwysers kan beïnvloed (Engelbrecht, Eloff & Newmark, 1997:82; Schechtman & Or, 1996:138; Hegarty, 1994:125; Vlachou & Barton, 1994: 107; O'Reilly & Duquette, 1988:10; Hayes & Gunn, 1988:34):

- Onderwysers voel verplig om veranderinge te implementeer, waarin hulle geen substansieële deelname in die beleidskrywing gehad het nie;

- Onderwysers se eie oortuigings en vertroue in hulle vermoë om leerders met spesiale onderwysbehoeftes te onderrig; vrees vir mislukking en hulle kommer oor die leerders sonder spesiale onderwysbehoeftes in hulle klas;
- Onderwysers se vorige ondervindings met die onderrig van leerders met spesiale onderwysbehoeftes en hulle kennis en opvattinge oor gestremdhede en leerprobleme;
- Onderwysers se persepsie van suksesvolle leeruitkomste, veral met betrekking tot die individuele leeruitkomste van leerders met spesiale onderwysbehoeftes en die onderwyser se tevredenheid met hierdie uitkomste;
- Die aard en omvang van spesiale opleiding, kursusse en indiensopleiding wat onderwysers ontvang het om leerders met spesiale onderwysbehoeftes by te staan;
- Onderwysers se persoonlikhede en ouderdom, sowel as die graad of vlak waarin hulle onderrig;
- Die voorsiening en beskikbaarheid van genoegsame steun en hulpbronne, wat skakel met die beskikbare fondse van die skool;
- Die aard van die leerder se gestremdhede en die addisionele verantwoordelikhede en tyd wat benodig word om leerders met spesiale onderwysbehoeftes te onderrig; en
- Onderwysers se houdings en ingesteldheid is dikwels gekoppel aan die aard van die samelewing.

#### **6.2.2. Negatiewe houdings van onderwysers teenoor inklusiewe onderwys**

Onderwysers se houdings en ingesteldheid is dikwels negatief teenoor inklusiewe skole. Die volgende redes word in die literatuur daarvoor aangebied:

- 'n Teënsinnigheid om te verander (Margolis & McGettigan, 1988:15);
- Moontlike onvoldoende steun vir leerders met spesiale onderwysbehoeftes en verwaarlosing van ander leerders in die klas (Margolis & McGettigan, 1988:16; Vlachou & Barton, 1994:107);
- Bedreiging van te veel diverse behoeftes in 'n klas op 'n spesifieke tyd (Scruggs & Mastropieri, 1996:65);
- Leerders met spesiale onderwysbehoeftes glip soms deur as gevolg van die klassifikasiesisteem, sonder om die nodige steun te kry (O'Reilly & Duquette, 1988:10);

- Etikettering van leerders met spesiale onderwysbehoefte volgens die klassifikasiesisteem, plaas die fokus op mislukking eerder as voorkoming (Coates, 1989:532);
- Kommunikasieprobleme tussen spanlede kan lei tot gevoelens van oorweldiging en frustrasie (Giangreco et al, 1997:330);
- Administrasie en papierwerk betrokke by die aanspreek van individuele onderwysbehoefte;
- 'n Tekort aan tyd om effektiewe beplanning, uitvoering en ondersteuning in die klaskamer in te pas;
- Opstandigheid omtrent die wyses waarop die inklusiewe onderwysbeleid aan onderwysers voorgehou word (Schechtman & Or, 1996:138; Vlachou & Barton, 1994:106); en
- Gevoelens van ontoereikendheid weens 'n tekort aan opleiding en ervaring (Hayes & Gunn, 1988:32).

### **6.2.3. Positiewe houdings van onderwyser teenoor inklusiewe onderwys**

'n Aantal studies toon 'n positiewe skuif in onderwysers se houdings teenoor inklusiewe onderwys. Dit blyk volgens die literatuur dat die volgende faktore moontlik daartoe bygedra het:

- Groter bewussyn en aanvaarding omtrent die rol van insluiting en inklusiewe onderwys vir almal in die gemeenskap (Petty & Sadler, 1996: 16; Scruggs & Mastropieri, 1996: 65);
- 'n Positiewe verband tussen onderwysers wat ervaring het met leerders met spesiale onderwysbehoefte en 'n positiewe houding teenoor inklusiewe onderwys (Harvey, 1985:164);
- Goeie indiensopleiding wat verband hou met opleiding in vaardighede om met leerders met spesiale onderwysbehoefte te werk (O'Reilly & Duquette, 1988:10);
- Voorsiening van goeie, kwaliteit ondersteuningsdienste en bronne, beskikbaarheid van spesiale onderwyspersoneel met die steun van die skooladministrasie (Hayes & Gunn, 1988:32);

- Kleiner klassies waar onderwysers bemagtig en bevoeg is, en leerders mekaar onvoorwaardelik aanvaar (York et al, 1992: 246);
- Die belangrikheid van ouerdeelname en die positiewe gevolg vir beide ouers en onderwysers (Petty & Sadler, 1996:17);
- Die onderwyser se sienswyse van die leerder met spesiale onderwysbehoeftes, as 'n uitdaging en nie as 'n las nie, dra by tot beroepsbevrediging (Galloway & Goodwin, 1993:124);
- Die onderwyser sien die voordele van 'n inklusiewe onderwysbenadering in die gemaklikheid en die bevrediging daarvan (O'Reilly & Duquette, 1988:10);
- Waar die beleid van inklusiewe onderwys aansluit met 'n onderwyser se oortuigings en bestaande waardesisteem, dra inklusiewe onderwys by tot die sosiale, professionele en sielkundige behoeftes van die onderwyser (O'Reilly & Duquette, 1988:11);
- Waar onderwysers verbetering sien in die vordering van leerders met spesiale onderwysbehoeftes (O'Reilly & Duquette, 1988:11); en
- Waar die onderwyser die nuwe benadering verstaan en bereid is om dit in klein, hanteerbare stappe te probeer, op die weg na die uiteindelijke doel (O'Reilly & Duquette, 1988:11).

Die belangrikheid om onderwysers se houding teenoor inklusiewe onderwys aan te spreek blyk uit die literatuur (Engelbrecht & Forlin, 1997:5). Negatiewe houdings is nie noodwendig die gevolg van diskriminasie of verkeerd is nie. Die "etikette" wat leerders met spesiale onderwysbehoeftes ontvang, dra by dat onderwysers lae verwagtinge het van hierdie leerders se akademiese vordering. Suksesvolle inklusiewe onderwys is afhanklik van onderwysers wat die leerder as persoon kan waardeer en respekteer wat hy/sy kan bereik (Wade & Moore, 1992:25).

## **7. INKLUSIEWE ONDERWYSPRAKTYKE**

Enkele onderrigstrategieë wat die meeste in 'n inklusiewe klas voorkom, word vervolgens bespreek. Hierdie strategieë voorsien die klaskamerondersteuning wat nodig is, om leerders met spesiale onderwysbehoeftes te onderrig en verteenwoordig ook die "beste onderwyspraktyke" in hoofstroomonderwys (Lipsky & Gartner, 1997:168).

### **7.1. Samewerkende spanbou**

Die deel van kennis en perspektiewe binne 'n samewerkende verhouding het beter strategieë tot gevolg, met beter resultate vir leeruitkomste vir alle leerders (Stainback & Stainback, 1992). Samewerking is die hoeksteen van inklusiewe onderwys. Sommige tradisionele onderwysers beskik nie oor tegnieke om samewerking te bevorder nie. Binne 'n inklusiewe model behoort elke hoofstroom- en spesiale onderwysers opleiding in die aanleer van vaardighede op die gebied te deurloop (Friend & Cook, 1996; Thousand & Villa, 1990).

### **7.2. Meewerkende onderrigstrategieë**

Die toenemende aantal leerders met spesiale onderwysbehoeftes in die hoofstroomonderwys, eis alternatiewe reëlins omtrent onderrig wat sukses vir alle leerders sal inhou. In 'n meewerkende onderrigsituasie is die spesiale onderwyser nie net betrokke by die beplanning en assessering van die onderwysprogram vir leerders met spesiale onderwysbehoeftes nie, maar ook in die direkte onderrig daarvan.

Daar is 'n aantal programme wat die direkte betrokkenheid van spesiale en hoofstroomonderwysers by die klasonderrig bepaal:

- **Komplementêre onderrig:**

Wanneer die onderwysers hierdie program volg, impliseer dit dat die onderrig van die vakinhoud en -materiaal die hoofstroomonderwyser se verantwoordelikheid is, terwyl die spesiale onderwyser die spesifieke leerstrategieë soos opsommings maak, memoriseringstegnieke en organisatoriese vaardighede sal oordra aan alle leerders wat moontlik daarby kan baat (Bauwens et al, 1989).

- **Onderrig ondersteunend tot leeraktiwiteite**

Onderwysers wat ondersteunend tot leeraktiwiteite werk, vul die essensiële vakinhoud en onderrigwyse aan met 'n verskeidenheid aanbiedinge, om leer uit te brei en te bevorder (Bauwens et al, 1989). Beide onderwysers beplan die onderrigdoelstellings en -inhoud van spesifieke lesse en aktiwiteite wat die inhoud die beste versterk en verryk. Die hoofstroomonderwyser neem die verantwoordelikheid om die les aan te bied, terwyl die spesiale onderwyser die leerders bystaan met die versterking van inhoud deur hersiening, driloefening of die identifisering van hoofidees (Bauwens et al, 1989).

#### • **Spanonderrig**

Die hoofstroomonderwyser en die spesiale onderwyser neem beide verantwoordelikheid vir die vakinhoud, sowel as vir elke leerder in die klas met of sonder spesiale onderwysbehoefes. Beplanning, aanbieding en assessering word gesamentlik gedoen.

Faktore wat die sukses van spanonderrig beïnvloed is:

- die volle steun van die hoof en personeel;
- 'n gevoel van vertroue en positiewe interafhanklikheid;
- Onderwyseropleiding om die nodige vaardighede in kommunikasie, besluitnemeing en konflikhantering aan te leer;
- Buigbare skedule wat voorsiening maak vir beplanning, ontwerp en assessering van programme; en
- genoegsame ruimte om die aantal leerders en onderwysers in die span te akkommodeer.

Spanonderrig neem verskeie vorms aan, soos (Bradley et al, 1996: 122):

- sentrale onderrig - elke onderwyser is verantwoordelik vir 'n sentrale fokus op dele van die kurrikulum. Elke leerders neem deel aan alle sentrums;
- paralelle onderrig - die klas word in twee gedeeltes en beide onderwysers onderrig dieselfde inhoud;
- gedeelde onderrig - beide onderwysers is leidende onderwysers en onderrig die klas terselfdertyd.

Die uitkomst van spanonderrig by leerders:

- laer leerder/onderwyser verhouding;
- hulp is onmiddelik beskikbaar;
- onderrigstyle varieer;
- leerders hoef nie afgesonder te word nie; en
- alle leerders het toegang tot hulp.

Die uitkomst van spanonderrig vir onderwysers:

- vaardighede en toerusting word gedeel;
- blootstelling aan 'n verskeidenheid onderrigstyle;
- 'n vermeerdering in kennis;
- wedersydse steun en hulp; en
- groter werksbevrediging.

### **7.3. Strategieë vir aanpassings van onderrigmetodes**

Wanneer leerders probleme ondervind om die nodige vaardighede en inligting baas te raak, wysig die onderwyser die onderrigmetode om by die leerder se spesiale onderwysbehoeftes te pas. Die onderrigmateriaal en -aktiwiteite, die prosedure of die leerverwagtinge kan gewysig word.

#### **7.3.1. Wysiging van die onderrigmateriaal en -aktiwiteite**

Wanneer die onderrigmateriaal en -aktiwiteite gewysig word, bly die leer opdrag dieselfde. Die nodige vaardighede en inligting word wel op 'n ander wyse aan die leerder voorgehou. Verskillende strategieë sal vervolgens bespreek word:

- **Verhelderende taakaanwysings**

Die taakaanwysings is dalk nie duidelik genoeg vir die leerders nie. Verskeie wysigings kan meer duidelikheid tot gevolg hê:

- Gee aanwysings skrifteliks en mondelings;

- Herformuleer die mondelingse opdrag in eenvoudiger taal;
- Gee slegs een of twee mondelingse opdragte op 'n keer;
- Verseker dat leerders skriftelike aanwysings op die bord kan lees;
- Hou skriftelike aanwysings op die leerder se leesvlak; en
- Verduidelik enige vreemde of nuwe terme.

- **Gebruik aansporings en aanduidings**

Aansporings en aanduiding is enige verskynsels wat by die leeropdrag gevoeg word om die leerder te steun in die uitvoering van die taak. Dit kan verbaal, visueel of fisies wees en kan op of die aanduidings wat reeds in die opdrag is fokus, of betrekking hê op aanvullende aanduidings.

Aanduidings word gebruik om kritiese eienskappe van die leeropdrag uit te lig, byvoorbeeld waar 'n leerder nie tussen die optel- en maalteken in wiskunde kan onderskei nie kan die onderwyser die tekens omkring, kleur gebruik, groter skryf of verbaal die leerder se aandag telkens op die teken vestig. Nuwe aanduidings kan by die leeropdrag gevoeg word, soos om sekere woorde te onderstreep, te blok of verbaal die leerder te herinner aan sekere reëls.

Alle leeropdragte kan makliker gemaak word met die gebruik van aansporings en aanduidings. Dit is belangrik dat die aanduidings geleidelik verminder tot die leerder in staat is om sukses daarsonder te kan hê.

- **Rig onderrig op spesifieke foute wat leerders maak**

Wanneer leerders gereeld foute maak wat die algemene leeraktiwiteit telkens beïnvloed, behoort die onderwyser op die regstel van hierdie foute te fokus. Hierdie benadering is effektief wanneer slegs 'n paar tipe foute verantwoordelik is vir verkeerde antwoorde, soos byvoorbeeld wanneer 'n leerder foutloos kan spel maar die d en die t verkeerdelik gebruik, kan hierdie letters uitgesonder word om die fout direk aan te spreek. Wanneer verskillende foute die leeraktiwiteit beïnvloed, behoort die onderrigprosedure van die onderwyser te verander.



### 7.3.2. Wysiging van die onderrigprosedures

Wanneer die wysiging in onderrigmateriaal en -aktiwiteite nie suksesvolle leeruitkomste tot gevolg het nie, is die volgende stap om die onderrigprosedure te wysig. Die strategieë sluit in:

- **Gee 'n addisionele aanbieding van vaardighede en inligting**

Wanneer 'n onderwyser 'n addisionele aanbieding van vaardighede en inligting gee, word vaardighede gedemonstreer en inligting verduidelik. 'n Herhaling van die eerste aanbieding mag die nodige sukses tot gevolg hê mits die onderwyser 'n eenvoudiger verduideliking, met verskeie bykomende voorbeelde waar die vaardighede gemodelleer word, byvoeg.

- **Voorsien addisionele begeleide oefeninge**

Die onderwyser kan addisionele oefentyd bied deur meer leerders se antwoorde te versoek, langer tyd vir oefening te bied of addisionele sessies deur die loop van die dag vir oefening te skeduleer. Die hoeveelheid en die kwaliteit van die onderwyser se terugvoer aan leerders, bepaal die effektiwiteit van die oefeninge. Die hoeveelheid terugvoer kan vermeerder word deur terugvoer te bied na elke opmerking en nie net na elke derde of vyfde antwoord nie. Deur die belangrike eienskappe van die leerder se gedrag te beskryf wanneer uitspraak gelewer word of iets reg is al dan nie, verhoog die kwaliteit van terugvoer. Die stelling “Dit is korrek. Jy het jou sin met 'n hoofletter begin”, dui die spesifieke optrede wat geprys word aan, sowel as dat die opdrag korrek uitgevoer is.

- **Maak die gevolg van suksesvolle leeruitkomste meer aantreklik**

Hierdie strategie behels dat die gevolg van die gedrag eerder as die voorafgaande gedrag gewysig word. Gevolge van suksesvolle leeruitkomste sluit kennis van die resultate en belonings deur die onderwyser in. Onderwysers kan tegnieke vir terugvoer soos hierbo beskryf is, gebruik om die effek van kennis te verbeter. Studente word meer bewus van hulle

sukses en kan gehelp word om rekord te hou van hulle vordering en dan ook daarvoor beloon word. 'n Onderwyser se siening van 'n beloning, mag dalk verskil van dié van 'n leerder. Dit behoort in so geval gewysig te word.

- **Verminder die pas van onderrig**

Wanneer die voorafgaande strategieë nie die gewenste uitwerking op die leeruitkomste het nie, behoort die pas van die onderrig te verminder. Die leeropdrag en die onderrigstyd bly dieselfde, maar die hoeveelheid materiaal en oefening daarvan verminder. Wanneer hierdie strategie onsuksesvol is, behoort die onderwyser die verwagtinge rondom die verlangde leeropdrag te wysig.

### **7.3.3. Wysig die verwagtinge rondom die leeropdrag**

Die leeropdrag kan gewysig word om sukses te bevorder. Moontlike strategieë wat hiertoe kan bydra is:

- **Wysig die kriteria vir suksesvolle aktiwiteite**

Die kriteria vir die suksesvolle uitvoering van 'n opdrag fokus gewoonlik op aspekte soos hoeveelheid, spoed, en akkuraatheid. Die verwagtinge omtrent elke aspek kan gewysig word deur die aantal vrae, probleme en aktiwiteite te verminder, meer tyd toe te laat en 'n laer akkuraatheidsvlak te aanvaar. 'n Redelike akkuraatheidsvlak bly tog belangrik om te verseker dat die leerder wel die opdrag baasraak en leer.

- **Wysig die aard van die opdrag**

'n Opdrag bestaan uit die aard of omstandighede waarin die taak uitgevoer word, sowel as die uiteindelijke produk. 'n Wiskundeopdrag behels dat die berekeninge gedoen behoort te word om by 'n antwoord uit te kom. Deur die berekeninge met 'n sakrekenaar te doen word die omstandighede van die taak gewysig. Die onderwyser kan die gebruik van verskeie

hulpmiddels en apparaat toelaat, soos byvoorbeeld bandopnemers, rekenaars en sakrekenaars, om die aard van die opdrag te wysig.

- **Breek die opdrag in kleiner sub-opdragte**

Wanneer die leeropdrag dalk te kompleks is, behoort dit in kleiner deeltjies opgebreek te word, soos byvoorbeeld waar 'n leerders nie 'n opstel kan skryf nie, behoort die opdrag opgebreek te word in die skryf van die titel, die inleiding, die inhoud en die slot. Hierdie is die laaste in die reeks wysigings wat die onderwyser kan aanbring voordat die opdrag verander behoort te word.

#### **7.3.4. Kies 'n alternatiewe opdrag**

Wanneer die leerder steeds nie vordering maak nie, behoort die onderwyser te oorweeg om die opdrag te verander. Daar is twee keuse vir 'n alternatiewe opdrag, naamlik:

- **Vervang die opdrag met 'n eenvoudiger taak**

Die onderwyser kies 'n soortgelyke opdrag wat eenvoudiger is en dit makliker maak vir die leerder om te vorder. 'n Leerder wat die inhoud van 'n geskiedenis-handboek selfs nie op 'n bandopname kan volg nie, kan baat by 'n alternatiewe weergawe van dieselfde inhoud, sonder in-diepte besprekings op 'n laer leesvlak. Die leerder kan dan op eie vlak en tempo vorder terwyl hy dieselfde algemene vakinhoud as sy portuurgroep bestudeer.

- **Vervang die opdrag met 'n voorafgaande taak**

Indien die leerder byvoorbeeld nie 'n ingewikkelde algebra-som kan doen nie, selfs nie met die gebruik van 'n sakrekenaar nie, mag die opdrag vervang word met 'n voorafgaande taak, soos optel, aftrek, maal en deel. Hierdie is die laaste opsie wat moontlik oorweeg word, aangesien dit totaal afwyk van die algemene verloop van klasaktiwiteite.

#### **7.4. Strategieë vir aanpassings van die kurrikulum**

Aanpassings in die hoofstroomonderwys stel die leerder in staat om te kompenseer vir spesiale onderwysbehoefte deur bestaande vaardighede aan te wend om nuwe vaardighede of kennis in te win. Die onderrigstrategieë en kurrikulumaanpassing kan nie los van mekaar gestel word nie. Strategieë vir die aanpassing van kurrikula sal van nader beskou word:

##### **7.4.1. Tipes kurrikulum-aanpassings wat gemaak kan word:**

Ottlinger en Kohlhepp (1992) doen die volgende tipes veranderinge aan die hand:

- Grootte - verkort die lengte van die opdrag, beperk die aantal probleme;
- Tyd - verleng die gegewe tyd om die taak te voltooi;
- Invoer - verander die aard of die vorm van die instruksie deur audiovisuele toerusting te gebruik;
- Uitvoer - verander die aard van die leerder se respons deur rekenaars, bandopnemers, aksies soos sing en dans te gebruik;
- Moeilikeidsgraad van opdragte - wissel vaardighede soos skryf 'n drama plaas van lees;
- Steun - wissel opdragte tussen groeps- en onafhanklike werk;
- Verwagtinge - vra die hoofkarakters en plekke se name eerder as 'n begripstoets; en
- Alternatiewe kurrikulum - oefen lewens- en sosiale vaardighede.

##### **7.4.2. Kategorieë van kurrikulum-aanpassings**

Kurrikulum-aanpassings kan volgens Ottlinger en Kohlhepp (1992) in vyf kategorieë geplaas word, naamlik die:

- Gebruik van 'n verskeidenheid materiaal en toerusting;
- Wisseling tussen verskillende vlakke van vaardighede;
- Voorsiening van persoonlike hulp en ondersteuning;
- Aanpassing van reëls, verwagtinge en instruksies; en
- Verandering van die fisiese omgewing.

## **7.5. Riglyne vir assessering**

Die aard van assessering het verander vanaf normgebaseerde toetsing na nie-gestandaardiseerde, kurrikulum-gebaseerde assessering in 'n inklusiewe benadering (Smith & Dowdy, 1992). Assessering en onderrig in 'n inklusiewe onderwyssituasie hou verband met die leerproses. Hierdie verband lê opgesluit in die uitkoms van die leerproses, dit wat die leerder veronderstel is om in die klas en in die gemeenskap te demonstreer. Derhalwe behoort leerinhoud realisties, uitdagend en sentraal te wees aan die leerder se toekomstige rol as produktiewe lid van die samelewing.

Uiteenlopende, toepaslike wyses van assessering gekombineerd met onderrigstrategieë wat gerig is op die individu, kan die leerder se moontlikhede weerspieël en geleentheid bied vir 'n verbeterde toekoms. Dit is wenslik om die leerders deel te maak van die assesseringstelsel. Die deelname van die leerders kan betrokkenheid by die leerproses verhoog, meer keuses bied in die uitvoering van opdragte, en bydra tot aanvaarding van verantwoordelikheid. Bradley et al (1997) stel die volgende riglyne voor in die ontwikkeling van 'n assesseringstelsel:

### **7.5.1. Verduidelik die assesseringstelsel aan die leerders**

- Bespreek assessering en gradering aan die begin van die kursus;
- Beskryf die graderingstelsel vir elke vasgestelde reeks opdragte; en
- Bied voorbeelde van voltooide opdragte sodat leerders 'n verwysingsraamwerk het.

### **7.5.2. Baseer assessering op 'n voorafgestelde standaard**

- Besluit vooraf omtrent die buigbaarheid van assessering waar standarde deur die kurrikulum of skoolstelsel bepaal word;
- Verduidelik hierdie standarde en die redelikheid daarvan aan die begin van die kursus;  
en

- Ontwikkel 'n verskeidenheid maniere waarop leerders lig kan werp oor hoe hulle hierdie standaard bereik het.

#### **7.5.3. Baseer assessering op die leerder se vordering**

- Die leerder se funksioneringsvlak behoort vooraf bepaal te word;
- Die vooraftoets bepaal die leerder se vaardighede en kennis vlak;
- Bespreek die resultate van so 'n vooraftoets met leerder;
- Laat die leerder self doelwitte optrek en aantoon hoe vordering beoog word; en
- Leerders kan van tyd tot tyd, deur die loop van die kursus hulle vordering assesseer aan die hand van doelwitte wat self gestel is.

#### **7.5.4. Baseer assessering op 'n verskeidenheid bronne:**

- skriftelike take;
- observasie;
- projekte;
- navorsing;
- rollespel;
- gemeenskapsdiens;
- leerders bepaalde inhoud te onderrig;
- mondelinge instruksies;
- sing en musiek;
- skryf en opvoer van 'n toneel;
- self assessering;
- joernaalinskrywings;
- konferensie met die onderwyser;
- ontwikkel 'n advertensie; en
- kombineer bogenoemde.

## **7.6. Die leerder as lid van die onderrigspan**

Daar is 'n aantal strategieë wat leerders besit om 'n bydrae te kan maak in die onderrig van mede-leerders, bo en behalwe insette oor skoolkurrikulum, organisasie en besluitneming (Villa & Thousand, 1992:119).

### **7.6.1. Die “buddy” sisteem**

Die voordele van leerders wat deur hulle portuurgroep onderrig word, is deeglik gedokumenteerd en sluit in betekenisvolle akademiese vordering, die ontwikkeling van positiewe sosiale interaksie met 'n ander leerder, en verhoogde self-esteem (Pierce & Miller, 1994).

Selfs die leerders wat die onderrig waarneem trek voordeel uit die “buddy”sisteem, deurdat hulle opleiding ontvang in effektiewe kommunikasievaardighede. Verder vereis onderrig die gebruik van hoë orde denkvaardighede wat bydra tot 'n deeglike begrip van die vakinhoud.

### **7.6.2. Meewerkende leer/groepwerk**

Die leerders werk saam aan 'n gemeenskaplike taak of 'n doel. Groepwerk dra by tot die bevordering van sosiale vaardighede, beter kommunikasie vaardighede, ontwikkeling van probleemoplossingsstrategieë, positiewe sosiale gedrag en bevorder leer (Farlow, 1996:52).

Meewerkende leer is goed vir alle leerders en vorm deel van die skoolhervorming. Onderwysers speel 'n belangrike rol in die skep van 'n klasatmosfeer wat samewerking bevorder. Deeglike beplanning en struktuur dra by dat elke lid van die groep baat by die groepering en leerinhoud. Roltoekenning deur die onderwyser verseker betekenisvolle deelname en bydraes van elkeen (Sapon-Shevin, 1994: 65).

### 7.7. Die gebruik van tegnologie

Nuwe ontwikkeling op die gebied van tegnologie bied geleenthede vir die onderrig van alle leerders, insluitend dié met spesiale onderwysbehoeftes. 'n Groeiende aantal skole sien die gebruik van tegnologie in die bevordering van inklusiewe onderwys.

Lipsky en Gartner (1997:162) dui die volgende voorbeelde vir effektiewe gebruik van tegnologie aan:

- Bandopnames vir leerders wat nie notas kan afneem nie;
- Boeke op band vir leerders met gesig en/of leergestremhede;
- Gehoorapparaat vir gehoorgestremdhede;
- Rekenaarprogramme wat gedrukte inhoud oorskakel in braille of hardop lees;
- Woordverwerkers wat spel en taalfoute korrigeer;
- Rekenaars met uitgebreide sleutelborde of wat met 'n muis werk;
- Rekenaars wat geaktiveer word deur 'n stem;
- Fotostaatmasjiene en drukkers wat gedrukte materiaal vergroot;
- Luisterapparaat wat in stereo speel om hardhorende leerders by te staan;
- Rekenaarnetwerke wat leerders in staat stel om met mekaar, sowel as met ander buite die skool, te kommunikeer;
- Rekenaarsagteware wat leerders in staat stel om vakinhoud te bemeester met behulp van programme wat die leerder se leerstyle optimaal gebruik. Die leerder se moontlikhede en vordering word terselfdiertyd gemonitor en die onderwyser het toegang tot die inligting; en
- Videokasette en ander gevorderde tegnologie wat leerders in staat stel om nuwe terreine te ondersoek ongeag hulle gestremdhede.

## 8. SAMEVATTING

Historys is leerders wat nie suksesvol in die hoofstroomonderwys was nie, gesien as kandidate vir spesiale onderwys en is hulle dikwels in spesiale skole geplaas. Die leerprobleem is aan die leerder toegedig. Binne 'n inklusiewe benadering word dieselfde



probleem toegeskryf aan onderwyspraktyke, onderrigmetodes en materiaal wat gebruik word. 'n Paradigmaskuif word vereis. Die nuwe paradigma beklemtoon dat alle leerders kan leer indien die onderrigmetodes en materiaal hulle spesifieke onderwysbehoefte aanspreek en bevredig. Hierdie skuif in denkwysse vereis dat hoofstroom- en spesiale onderwysers sal saamwerk in die voorsiening van elke leerder se individuele onderwysbehoefte.

Die filosofie wat die insluiting van alle leerders in die hoofstroomonderwys behels, is gegrond op die hartlike verwelkoming van alle leerders in die gemeenskapskool. Alle leerders wat ongeag hulle spesiale onderwysbehoefte, die geleentheid het om saam met hulle portuurgroep te leer en ervarings te deel, het die geleentheid om hulle moontlikhede te vervul en om hulself betekenisvol voor te berei vir 'n diverse samelewing wat alle burgers insluit. Ten einde die onderliggende onderwysdoelwitte van inklusiewe onderwys te bereik, behoort die onderwysstelsel 'n transformasie te ondergaan met betrekking tot die beleid, befondsing, personeeltoekenning, onderrigmetodes en die verdeling van hulpbronne.

'n Inklusiewe benadering tot die onderwys in Suid-Afrika, word uiteengesit in die verslag *Quality Education for all*, en vereis gekwalifiseerde onderwysers en 'n goedtoegeruste ondersteuningsstelsel. Dit behels onder andere die hervorming van die hoofstroomonderwys, deur die herontwerp van 'n kurrikulum wat geleentheid bied aan leerders met mindere en meerdere moontlikhede. Die verskillende vlakke van bekwaamheid binne elke vakgebied wissel in so 'n mate dat dit toegang bied tot diverse leerders.

'n Aantal kritiese faktore wat oorweeg behoort te word in die oorskakeling na 'n inklusiewe skool, is bespreek. 'n Skoolbeleid en 'n atmosfeer van gelykheid en demokrasie, waar die steun en insette van almal betrokke geag word, lê die fondament vir die insluiting van leerders, personeel en hulpbronne sodat hoofstroom- en spesiale onderwysers kan saamwerk.

Inklusiewe onderwys streef na die beste onderwyspraktyke om kwaliteit onderrig vir almal te bevorder. Daar is nie 'n vaste resep vir inklusiewe onderwys nie; nie een manier van onderrig, nie een tipe kurrikulum, en nie een tipe groepering wat perfek vir elke leerder sal werk nie. Rolle, verantwoordelikhede, verhoudings en reëls verander voortdurend en nuwe vaardighede en denkwyses word vereis. Die implementering van 'n inklusiewe onderwysstelsel verg 'n gedeelde visie en 'n duidelike plan. Onderwysers wat inklusiewe praktyke toepas,

verdien voortdurende ondersteuning. Belangrike aspekte soos die insette van onderwysers en leerders, die voorsiening van inligting, tyd, opleiding, hulpbronne en die geduld terwyl mense aanpas by 'n nuwe filosofie en struktuur, is essensieel vir suksesvolle inklusiewe onderwys.

Die formaat van die ondersoek na die moontlike rol van spesiale skole in inklusiewe onderwys word vervolgens uiteengesit. 'n Situasie-analise sal gedoen word om die huidige stand van spesiale skole te verken. Die werksaamhede, pligte en verantwoordelikhede van die onderskeie onderwyspersoneellede verbonde aan spesiale skole sal bespreek word, waarna die siening van personeel bepaal sal word.

## HOOFSTUK 4

### *VERKENNING VAN DIE HUIDIGE STAND VAN SPESIALE SKOLE*

*"To understand a world you must become part of that world while at the same time remaining separate, a part of and apart from."* Patton (1990:121)

#### 1. INLEIDING

Die formaat wat hierdie verkennende ondersoek na die huidige stand van spesiale skole gevolg het, sal eerstens uiteengesit word in hierdie hoofstuk. Hierna sal die verifikasie en verwerking van data, bespreek word. Die verkenning na die stand van spesiale skole, sal aanvanklik fokus op 'n situasie-analise en tweedens op die sienings van personeel omtrent inklusiewe onderwys.

#### 2. DIE FORMAAT VAN DIE KWALITATIEWE ONDERSOEK

Die formaat van die ondersoek word soos volg uiteengesit, naamlik in die afbakening van die ondersoekgroep en die metodes van datainsameling, wat in hierdie studie gebruik is

##### 2.1. Onderzoekgroep

Kwalitatiewe navorsers werk dikwels met klein ondersoekgroepe en doen 'n deeglike studie, binne 'n bepaalde konteks. Die navorsingsvraag en konseptuele raamwerk bepaal die fokus en grense van 'n ondersoekgroep (Miles & Huberman, 1994:24). Die ondersoekgroep van hierdie studie is doelbewus getrek en bestaan uit hoofde en onderwyserpersoneel verbonde aan 20 spesiale skole in die Kaapse Skiereiland. Die keuse van spesiale skole is doelbewus op grond van verteenwoordiging van elkeen se spesialiteite, gemaak

Die spesiale skole voorsien onderwys aan leerders in elke kategorie van gestremdheid, soos byvoorbeeld liggaamlik gestremdhede, gesiggestremdhede, gehoorgestremdhede, verstandelike gestremdhede, sowel as leerders met emosionele en leerprobleme. Die ondersoekpersone te wete spesiale onderwyspersoneel, beskik oor kennis en ervaring van

leerders met spesiale onderwysbehoefte. Die studie objekt van hierdie studie is dus 'n tipiese groep, wie se opinies en idees as geskik en verteenwoordigend beskou word, om die navorsingsvraag van hierdie ondersoek aan te spreek.

## **2.2. Metodes van data-insameling**

Hierdie studie as kwalitatiewe navorsing word gekenmerk deur die gebruik van 'n verskeidenheid metodes van data-insameling. Data is ingesamel by wyse van 'n literatuuroorsig, dokumente, onderhoude, veldnotas en 'n oop-vraelys. Elke metode sal vervolgens bespreek word.

- **Die literatuuroorsig**

Die literatuuroorsig vorm 'n belangrike komponent van die ondersoek. Die doel met die studie van die literatuur in Hoofstukke 2 en 3, was onder andere om verklarende konsepte te voorsien wat essensieel is vir die formulering van die navorsingsprobleem (Silverman, 1993) en dien as 'n verwysingsraamwerk waarbinne data ingesamel, geprosesseer en interpreteer is.

- **Dokumente**

Belangrike dokumente wat deur die onderwysdepartement as handleidings en inligtingstukke aan spesiale skole beskikbaar gestel is, is bestudeer in die situasie-analise en dra by tot beter insig in die verkenning na die werksaamhede van personeel in spesiale skole.

- **Vraelys**

'n Verkennende, oop-vraelys (Bylae A), bestaande uit een vraag, is aan die hoofde en onderwyspersoneel van 20 spesiale skole in die Kaapse Skiereiland voorsien. Die vraag wat aan die ondersoekgroep gestel is, is:

**“Lewer asseblief kommentaar oor die plasing van leerders met spesiale onderwysbehoeftes in die hoofstroomonderwys, saam met hulle ouderdomsverwante groep.”**

Geen ander vrae of leiding is verder gebied nie, sodat onderwyspersoneel die vraag na aanleiding van hulle eie ervaring, beleving en persepsie kon voltooi. Die wese van die vraag was daarop gerig om kognitiewe en emosionele response oor inklusiewe onderwys uit te lok.

Nadat die vraelys deur die betrokke ondersoekgroep ingevul is, is dit weer aan die navorser terugbesorg. Aanvanklik is 60% van die vraelyste terugbesorg, waarna die oorblywende skole gekontak is om deelname te bevorder. Hierna is nog 20% terugbesorg. Die oorblywende skole het verkies om nie deel te hê aan die studie nie.

#### • **Onderhoude**

Kwalitatiewe onderhoudvoering bied die geleentheid vir respondente om hulle begrip omtrent die navorsingsverskynsel in hulle eie woorde uit te druk. **Informele gesprekke** met onderwysers en kollegas, met die aanvang van die studie, resorteer onder hierdie tipe onderhoudvoering. Geen vooropgestelde vrae is tydens die gesprekke gebruik nie, omdat die navorser nog nie spesifieke kwessies wou uitlig nie. Die navorser het die verkennende fokus van die ondersoek in gedagte gehou, terwyl vrae taktvol gestel is. Verder het die navorser aktief na die antwoorde geluister, om te bepaal watter vrae om volgende te stel en watter vrae nog gepeil moes word.

Die navorser het van die volgende tipe opvolgvrae en dieptepeilings van onvolledige antwoorde gebruik gemaak (Maykut & Morehouse, 1994:95):

- Detailgeoriënteerde peilings om 'n volledige beeld van die verskynsel te verkry deur addisionele vrae te stel soos: wie? wat? waar? wanneer? en hoe?;
- Breedvoerige peilings om die respondent te versoek om uit te brei oor die verskynsel deur stellings te gebruik soos “Vertel my meer; Gee asseblief 'n voorbeeld, ensovoorts;

- Duidelikeidsspeilings indien die navorser nie heeltemal seker was oor wat die respondent bedoel nie, soos: "Dit spyt my, maar ek verstaan nie mooi nie. Verduidelik asseblief weer.

Die ongestruktureerde onderhoude is gedoen omdat die navorser belang stel in die respondente se perspektiewe, hulle taalgebruik en betekenis. Beter begrip van dit wat belangrik is omtrent die konteks en die mense binne daardie konteks, word nagestreef.

Meer gestruktureerde onderhoude is gevoer met hoofstroomonderwysers, spesiale skoolpersoneel, skoolhoofde, akademici en ander belanghebbendes, waaronder internasionale rolspelers (Sien bylae B). 'n Vasgestelde lys vrae wat belangrike areas vir hierdie studie uitwys, tesame met 'n paar algemene oop vrae, is aan persone gestel.

Vir meer gestruktureerde onderhoude word ses tipes vrae deur Patton (1990:198) uitgewys. Die navorser het van hierdie tipe vrae gebruik gemaak om meer inligting van respondente te verkry soos byvoorbeeld vrae oor die respondent se:

- vorige ondervinding en werksaamhede sodat respondente op hulle gemak gestel is, en inligting kon verskaf omtrent hulle dagtaak, vorige projekte en huidige projekte oor inklusiewe onderwys;
- opinies en waardes om die respondent se gedagte en idees rondom die verskynsel van inklusiewe onderwys te kon peil;
- emosies en gevoelens omtrent inklusiewe onderwys;
- feitelike kennis oor inklusiewe onderwys wat die persoon vanweë sy/haar posisie behoort te weet;
- sensoriese gewaarwordinge oor inklusiewe onderwys sodat die navorser in staat gestel kon word om empaties te wees;
- agtergrond en demografiese inligting ten einde die respondent te kon karakteriseer.

Die gesprekke is op band opgeneem en daarna woordeliks getranskribeer. Hierdie transkripsie dien as basis vir dataverwerking. Transkripsies is deur veldnotas aangevul wat later tydens die ontleding en interpretasie van die onderhouddata, benut is.

- **Veldnotas**

Die insameling van data in die natuurlike situasie deur sistemiese waarneming van die verskynsel, word deelnemende waarneming genoem (Merriam, 1991:87). Waar moontlik het die navorser tydens onderhoude veldnotas gemaak, aangaande dit wat waargeneem is en notas so gou moontlik na die sessies aangevul. Die navorser is sodoende deel van die gebeure wat nagevors word (Mouton & Marais, 1992:166).

Drie tipes veldnotas word deur Gravett (1993:24) onderskei en is in hierdie studie gebruik, naamlik:

- Observasienotas wat min of geen interpretasie bevat nie en slegs 'n beskrywing van die situasie, mense, gesprekke en optrede in woorde is;
- Teoretiese notas wat 'n doelbewuste poging is om die observasienotas te interpreteer deur moontlike gedagtes, idees en kwessies weer te gee; en
- Metodologiese notas wat dien as instruksie vir die navorser oor data analise, metodes, aannames en onsekerhede.

### **3. DATAVERIFIKASIE**

'n Belangrike vraag waarmee die navorser gekonfronteer word, is die mate waarin die navorsingsresultate van hierdie kwalitatiewe ondersoek geldig en betroubaar is. Geldigheid en betroubaarheid kan bevorder word deur:

- die konseptualisering van die studie versigtig te benader; en
- die wyse waarop data ingesamel, geanaliseer en interpreteer is (Merriam, 1988:163).

*"The quest is to make the research project credible, produce results that can be trusted and established findings that are worth paying attention to"* (Ely, 1991:156).

Die geldigheid en betroubaarheid van 'n kwalitatiewe ondersoek kan nie deur 'n algemene standaard geoordeel of verseker word nie. Vervolgens sal die metodes van dataverifikasie, wat in hierdie studie gebruik is, kortliks bespreek word.

### **3.1. Geldigheid/geloofwaardigheid**

Die betekenis van die geldigheid van die kwalitatiewe navorsing lê in die mate waarin die navorser en ander, die navorsingsontwerp en resultate glo en vertrou daarin stel.

Geldigheid hou verband met:

- die bepaling van die akkuraatheid van die navorsing;
- die bespreking van die veralgemening van data; en
- die bevordering van moontlikhede om 'n studie te repliseer (Silverman, 1993:145).

Lincoln en Guba (1985:290) het verskillende kriteria wat die geloofwaardigheid van kwalitatiewe navorsing bepaal, saamgestel. Hierdie kriteria behels die waarheidsgetrouheid, toepasbaarheid, konsekwentheid en neutraliteit van kwalitatiewe navorsing. Vervolgens sal hierdie kriteria as raamwerk vir hierdie studie, omskryf word.

#### **3.1.1. Waarheidsgetrouheid van die navorsingsresultate**

Die waarheidsgetrouheid impliseer die mate waarin die navorser daarin slaag om vertrou te vestig in die bevindinge wat deur die respondente, binne die konteks van die navorsingsverskynsel daargestel is. Waarheidsgetrouheid in kwalitatiewe navorsing, word nie deur die navorser bepaal nie, maar eerder deurdat die objek van navorsing self praat en sodoende geloofwaardigheid aan die navorsingsresultate verleen (Lincoln & Guba, 1985:231).



Die navorser het die volgende kwalitatiewe strategieë aangewend om die waarheidsgetroetheid van navorsingsresultate te verhoog:

- **Deurlopende refleksie van die navorsingsverskynsel**

Die navorser het deur herhaaldelik die navorsingsbevindinge te deurdink en daarheen terug te keer, probeer om vas te stel of dit waarlik die aard van die navorsingsverskynsel reflekteer;

- **'n Wye, verskeidenheid metodes van data-insameling**

Die studie samel data in deur die gebruik van literatuuroorsigte, onderhoude, vraelyste en veldnotas. Die geldigheid van resultate word verhoog met die gebruik van verskillende data-insamelingsmetodes aangesien die sameloop van die hooftemas aangedui word. Elke metode bied 'n ander perspektief op dieselfde verskynsel in die sosiale en simboliese realiteit.

- **Triangulasie**

Deur die verskillende perpektiewe te kombineer, verkry die navorser 'n beter, substansieële beeld van die realiteit. Dit staan bekend as triangulasie en bied 'n ryker, meer volledige reeks simbole en teoretiese konsepte. Verder voorsien dit 'n wyse om die verskillende elemente te verifieer.

Triangulasie kan in vier kategorieë ingedeel word, naamlik data triangulasie, navorsingstriangulasie, teorie triangulasie en metodologiese triangulasie. Vir die doeleindes van hierdie studie is daar gebruik gemaak van data triangulasie aangesien veelvoudige data-insamelingsmetodes gebruik is om 'n navorsingsverskynsel te ondersoek. Die getrianguleerde data-bronne is vergelyk om data te kruiskontroleer en te interpreteer. Daar is ook van 'n onafhanklike navorser gebruik gemaak om data te kategoriseer en te vergelyk (Miles & Huberman, 1994:266).

- **Strukturele kohesie**

Wanneer navorsingsresultate bots, kan die geloofwaardigheid van die navorsing verhoog word indien die navorser die skynbare teenstrydighede kan interpreteer en verklaar. Strukturele kohesie is verkry deur inligting logies en holisties te integreer; moontlike teenstellings te verklaar en tot 'n sintese te kom.

- **Die ingesteldheid van die navorser**

Die navorser het deur middel van reflektiewe analise gepoog om alle vooroordeel, wat uit haar agtergrond, voorkeure, belange en persepsies mag voortspruit, te negeer om as navorsingsinstrument tot ware interpretasie van die navorsingsverskynsel te kom (Krefting, 1991:218).

- **Presiese weergawes van respondente se ervarings**

Die insameling van data waar respondente hulle eie opinies, idees, kennis, houdings en ingesteldheid weergee in die vorm van kwalitatiewe beskrywings of interpretasies van hulle ervaringe soos wat hulle dit in hulle lewens deurleef, verleen geloofwaardigheid aan die navorsing (Krefting, 1991:216).

### **3.1.2. Toepasbaarheid van navorsingsresultate**

Die toepasbaarheid van navorsingsresultate wat aanleiding gee tot oordraagbaarheid, het betrekking op die geldigheid van die bevindinge van hierdie navorsing. Die oordraagbaarheid van navorsingsresultate in 'n kwalitatiewe ondersoek, word moontlik beïnvloed deur die unieke aard van die ondersoekgroep.

Die navorser het die volgende kwalitatiewe strategie aangewend om die toepasbaarheid van navorsingsresultate te verhoog:

- **Deeglike beskrywings**

Die navorser het 'n deeglike beskrywing van die ondersoekgroep, die konteks van die navorsing en die breë agtergrondsinligting gebied om ander in staat te stel om self die oordragbaarheid van die navorsingsdata te bepaal. Indien kwalitatiewe navorsing grondige navorsingsdata beskikbaar stel, wat vergelyking en oordragbaarheid toelaat, is die probleem van veralgemening reeds aangespreek (Lincoln & Guba, 1985:231).

### **3.1.3. Konsekwentheid van die navorsingsresultate**

Die konsekwentheid van navorsingsresultate verwys na die mate van geloofwaardigheid van die resultate wat konsekwent sal bly indien die navorsingsprojek met 'n soortgelyke navorsingsproses, in 'n soortgelyke situasie, herhaal sou word. In kwalitatiewe navorsing word die uniekheid van die menslike ondervinding beklemtoon, sodat variasie in die vooruitsig gestel word. Die kriteria van konsekwentheid om die navorsingresultate in 'n kwalitatiewe ondersoek te bepaal, is gebed in die navorser se vermoë om die respondente se persoonlike opinies, idees, kennis, houdings en ingesteldheid te verstaan en in die navorsing te verteenwoordig.

Die navorser het die volgende kwalitatiewe strategieë aangewend om die konsekwentheid van navorsingsresultate te verhoog:

- **Navorsingsdata is kodeer en herkodeer**

Die navorsingsdata is deur die navorser kodeer waarna 'n tydperk van tien dae verloop het, voordat die navorser dieselfde data herkodeer het, ten einde eie konsekwentheid van navorsingsgegevens tydens dataverwerking na te gaan.

- **'n Ketting van bewysvoering**

'n Ketting van bewysvoering is in hierdie navorsing nagestreef, deur die akkurate beskrywings en interpretasie van die onderwerp, sodat persone wat in die ervaring gedeel

het, die beskrywing dadelik sal herken. Digte, ryk beskrywings, behoort enige leser in staat te stel om die bewysvoering te kan volg vanaf die probleemstelling tot die finale gevolgtrekking. Die navorser vermy doelbewus die beheer van die navorsingsproses en konsentreer op die aantekening van die kompleksiteit van die konteks en onderlinge verhoudings soos wat dit in die navorsing opduik.

- **Databasis**

Die geloofwaardigheid van navorsing word verhoog indien die navorser alle ingesamelde navorsingsdata tot die beskikking van ander navorsers stel.

- **Gebruikmaking van 'n onafhanklike medekodeerder**

Die navorser het gebruik van 'n onafhanklike medekodeerder ten einde die navorsingsresultate in die onderhawige studie te bevestig en sodoende neutraliteit van die navorsingsgegevens te verseker. Die medekodeerder het gekyk of sy die spoor van besluitneming en bewysvoering kon volg (Krefting, 1991:221).

### **3.1.4. Neutraliteit van die navorsingsresultate**

In kwalitatiewe navorsing word daar na die neutraliteit van die navorsingsdata gestreef deurdat die navorser bewus behoort te wees van alle vooroordeel, idees en indrukke sodat die navorsingsgebeure en die invloed daarvan op die navorser deur die navorser, verstaan kan word (Ely, 1991:54).

Die navorser het die volgende kwalitatiewe strategieë aangewend om die neutraliteit van navorsingsresultate te verhoog:

- **Refleksie van die navorser**

Die navorser het tydens die navorsing ondersoekend en refleksief opgetree om haar te vergewis van eie vooroordeel en vooropgestelde idees. Dit het tot beter begrip gelei.

- **Kontak met respondente**

Die navorser moes voldoende tyd saam met die respondente deurbring om die herhaling van sekere patrone, gebeure en temas te dokumenteer. Kontak met die respondente verseker groter objektiwiteit aan die kant van die navorser.

### **3.2. Betroubaarheid**

Die kwalitatiewe navorser streef na die beskrywing en verklaring van die manier waarop mense die wêreld waarin hulle leef, ervaar. Die blote isolering van wetmatighede in menslike gedrag word verwerp. Betroubaarheid vir kwalitatiewe navorsers lê in die gepastheid van navorsingsdata wat aangeteken is en dit wat waarlik in die konteks van die studie plaasgevind het. Betroubaarheid vereis akkuraatheid, duidelikheid, en volledigheid van navorsingsdata (Bogdan & Bilken, 1992:174).

Die betroubaarheid van die navorsingsproses word beoordeel volgens die bestaande teoretiese en eksplisiete, praktiese kennis. Die eksterne waarde wat die navorsing het, lê in die bekendstelling en bevordering van onderwyspraktyke. Die breedvoerigheid van die ondersoek dra by tot die betroubaarheid daarvan om die probleme en kwessies vir onderwysers, in die praktyk uit te wys. Die interne waarde van die studie hou verband met die wyse waarop die navorsing uitgevoer is. Betroubaarheid is inherent 'n morele en etiese kwessie. (LeCompte & Preissle, 1993:660).

Hierdie studie het die navorsingsmetodologie, prosedures en die konteks waarbinne die navorsing onderneem is, so eksplisiet moontlik probeer stel. Die geldigheids- en betroubaarheidsmaatreëls is gesien as onlosmaaklik van mekaar. Die bevestigbaarheid van die studie lê in die navorsingsprosedures en navorsingsdata.

### **3.3. Veralgemening**

Die oogmerk met kwalitatiewe navorsing is nie om bevindinge te veralgemeen nie, maar om eerder 'n unieke interpretasie van gebeure te vorm (Merriam, 1988:177). Die navorser streef

na analitiese veralgemening om daardeur die teorie uit te brei. Hierdie studie fokus op 'n verskynsels ten einde dit beter te begryp en te verklaar en nie algemene wetmatigheid nie.

Veralgemening in kwalitatiewe navorsing word bepaal deur:

- die mate van ooreenstemming tussen die konteks wat bestudeer word en die konteks waarbinne die navorsing ontvang gaan word,
- die digte, holistiese beskrywing van die navorsing, en
- die aanduiding van sekere tipiese houdings in werklikheid in vergelyking met houdings in die studie.

Hierdie studie streef na veralgemening deur 'n deeglike, geïntegreerde beskrywing waaruit die leser self die navorser se bevindinge kan assessee en kan oordra na ander kontekste.

### **3.4. Die rol van die navorser**

Kwalitatiewe navorsers is individue met persoonlikhede en voorkeure, met 'n familie geskiedenis, wisselende vlakke van fisiese en geestelike gesondheid en 'n aantal persoonlike ervarings, talente en vaardighede, wat positiewe en negatiewe bydraes tot die navorsing, kan maak.

Bo en behalwe persoonlike kwessies soos die individuele karaktertrekke van 'n navorser, het die motivering vir die navorsing, die konteks waaarin navorsing onderneem word, die navorser as instrument, en die subjektiwiteit van die navorser, 'n invloed op elke aspek van die navorsing.

Die navorser as instrument en deelnemer aan die navorsing het beide voordele en nadele. Die sterk punt van kwalitatiewe navorsing lê in die versameling van ryklike data wat die werklike ervarings van die deelnemers verteenwoordig. Die swak punt is daarin geleë dat vergelyking en replisering van navorsingsdata baie moeilik is (LeCompte & Preissle, 1993:90).

Die navorser se subjektiwiteit is 'n belangrike aspek van sosiale navorsing. Volgens Peshkin, (1988) behoort subjektiwiteit hanteer te word deur dissipline en direkte beheer uit te oefen, of deur dit bewustelik in die navorsing te implementeer.

*"The quest should not be for the fool's gold of objectivity, but for the real gold of self-awareness. For it is not our subjectivity that entraps us, but our belief that somehow we can be free of it"* (Rubin, 1981:103).

### **3.5. Etiese oorwegings**

Dit blyk dat etiese oorweging veral 'n rol speel in die insameling van data, sowel as in die bekendstelling van bevindinge (Merriam, 1988:179). Die metodes wat deur die navorser in hierdie studie gebruik is om die etiese standaard van hierdie studie te beheer, sal vervolgens bespreek word:

- **Vertroulikheid en anonimiteit**

Al die deelnemers aan die onderhoude en die vraelyste is verseker dat hulle persoonlike inligting nie in die studie gebruik sou word nie om sodoende hulle privaatheid te verseker.

- **Vrywillige deelname**

Die respondente is verseker dat hulle onder geen verpligting was om aan hierdie studie deel te neem nie. Deelname sou egter hoog op prys gestel word, weens die dringendheid van hierdie studie. Die doel met die studie is vooraf verduidelik.

- **Terugvoer**

Die hoofde en personeel is verseker dat die bevindinge van hierdie studie, wel met die skole wat aan die studie deelgeneem het, gedeel sou word, sodra die studie afgehandel is.

HALL, R.: Die rol van spesiale skole in inklusiewe  
onderwys

PhD Universiteit van Stellenbosch Desember 1998



#### 4. METODES VAN DATAVERWERKING

Die kwaliteit van dataverwerking bepaal die waarde van kwalitatiewe navorsing (Silverman, 1993:5). Kwalitatiewe dataverwerking is 'n komplekse proses van seleksie, fokusinstelling, vereenvoudiging, die daarstel van abstraksies en integrasie. Die betrokke prosesse is voor, tydens en na die data-insameling gevolg. Die prosesse is voortdurend in interaksie met en verweef, in mekaar. Die navorser het reeds in 'n vroeë stadium van die navorsing, met dataverwerking begin, aangesien dit bydra tot beter strategieë in die insameling van nuwe data (Miles & Huberman, 1994:50). Die verwerking van data het plaasgevind in drie fases, naamlik, die redusering en vereenvoudiging van data, die vertoon daarvan en die gevolgtrekking wat dan gemaak en getoets behoort te word aan die hand van relevante literatuur.

Die rou data van die onderhoude is woordeliks getranskribeer. Die transkripsies, veldnotas en die oop-vraelys, is herhaaldelik deurgelees om 'n holistiese beeld van die data te verkry. Die hoof temas wat hieruit voortgevloei het, is neergeskryf. Die proses is 'n ontdekking van voorlopige kategorieë. Dit geskied intuïtief en sistematies, en behels die identifikasie van data wat reëlmatig en herhaaldelik voorkom (Maykut & Morehouse, 1994:133).

Die data is sistematies en chronologies gekopieer, gereduseer en gekodeer. Die proses van kodering behels die analise van die rou data deur betekeniseenhede te identifiseer. Betekeniseenhede is as semantiese eenhede geïdentifiseer en op die databron aangedui. 'n Semantiese eenheid is die kleinste deel van inligting, hetsy 'n woord, 'n frase, 'n sin of 'n paragraaf, wat begryp kan word, sonder addisionele inligting (Maykut & Morehouse, 1994:128).

Die semantiese eenhede is vergelyk en in kategorieë saamgegroep. Hierdie proses is herhaal met al die rou data. 'n Kategorie is die klassifikasie van semantiese eenhede. Klassifikasie vind plaas wanneer semantiese eenhede met mekaar vergelyk word en betrekking het op dieselfde verskynsel. Kategorieë is inherent samelopend maar ook ekstern, uiteenlopend sodat kategorieë duidelik onderskei kan word. Kategorisering is 'n proses van datareduksie. Groepering van data in 'n algemene kategorie het 'n saamkoek van kategorieë tot gevolg.

Die groepering en konseptualisering van objekte wat dieselfde patrone en karaktertrekke het, is 'n proses om die verskynsel beter te verstaan (Miles & Huberman, 1994:249). Dit kan beskou word as 'n induktiewe metode om na 'n hoër vlak van abstraksie te beweeg deur voortdurend die verskynsel in patrone te sorteer.

'n Operasionele definisie is aan elke saamkoek van kategorieë toegeken. Hierdie operasionele definisie is opgestel deur die betekeniseenhede, die fokus van hierdie studie, die navorser se oriëntasie en kennis, sowel as die teoretiese raamwerk soos deur die literatuurstudie, daargestel, in ag te neem. Die geïdentifiseerde kategorieë is gekodeer, by wyse van herkenbare aanwysings, ten einde die analise en interpretasie te vergemaklik. Drie patrone kan duidelik in hierdie studie onderskei word, naamlik kwessies rondom die leerder, die onderwyser en skoolverwante sake. Onderlinge verbande en temas van die kategorieë is geïntegreer tot 'n samehangende geheel (Strauss & Corbin, 1990:61).

Hierdie kwalitatiewe analise word gerugsteun deur die kwantifisering van data in die vorm van grafieke. Grafieke is getrek ten einde die hoof probleemareas uit te wys en vergemaklik die interpretasie en bespreking van die bevindinge. Data word ook met behulp van tabelle en figure voorgestel.

'n Onafhanklike medekodeerder het 'n protokol van die data ontvang vir inhoudanalise. Die medekodeerder het die kategorieë in die teks aangedui en die frekwensie van elke kategorie bepaal. Hierdie kategorieë is hierna vergelyk met dié van die navorser.

Voordat die data van die ondersoek van nader beskou word, sal 'n situasie-analise van die huidige stand van spesiale skole eers weergegee word.

## **5.    BESPREKING VAN DIE INGESAMELDE DATA MET BETREKKING TOT DIE HUIDIGE STAND VAN SPESIALE SKOLE**

Ten einde reg te laat geskied aan die verkenning van die huidige stand van spesiale skole word 'n deeglike situasie -analise onderneem.

### **5.1. 'n Situasië-analise**

'n Volledige situasië-analise van die huidige stand van spesiale skole sal vervolgens beskryf word. 'n Interne verkenning sal die werksaamhede van die personeel verbonde aan spesiale skole aandui ten einde positiewe en negatiewe aspekte van spesiale skole te bespreek, waarna 'n omgewingsverkenning sekere institusionele en eksterne faktore van nader beskou.

#### **5.1.1. Interne verkenning**

'n Interne verkenning word gedoen om die werksaamhede van spesiale skool-personeel te bespreek, waarna aangeleenthede rondom die formulering van positiewe en negatiewe aspekte, aandag sal geniet.

##### **5.1.1.1. Die werksaamhede van die personeel verbonde aan spesiale skole**

Die volgende bespreking behoort as 'n breë omskrywing van die verantwoordelikhede, funksies en pligte, sowel as die vaardighede en strategieë, waaroor die onderskeie personeellede by spesiale skole beskik, beskou te word. Inligting is verkry uit die Handleiding vir Opvoeders aan Skole vir Neuraal Gestremde Leerlinge, die Inligtingstuk oor die Identifisering, Prosedure van Verwysing, Plasing en Terugplasing van Gestremde Leerlinge wat deur die Interdepartementele Advieskomitee Insake Gestremde Leerlinge saamgestel is en deur die Komitee van Onderwyshoofde goedgekeur is, sowel as die Handleiding vir die Opvoedkundige Hulpdiens aan skole vir Buitengewone Onderwys en nywerheid- en verbeteringskole (Ongedateer).

- **Die skoolhoof**

Die hoof is in beheer van en dra die volle verantwoordelikheid vir die beplanning, organisasie, delegering van pligte, kontrolering, advisering, koördinerende en die uitvoering van die beplanning van 'n spesiale skool. Die skoolhoof staan aan die hoof van 'n goed opgeleide professionele personeel en dien as skakel tussen die skool en die

onderwysdepartement, beamptes, ouers, verteenwoordigers, beheerliggame en ander instansies.

Die hoof oefen oorkoepelende beheer oor alle skoolaangeleenthede uit en is veral verantwoordelik vir die akademiese welsyn van die skool deur:

- leiding en advies aan personeel ten opsigte van opvoedkundige praktyke te bied;
- gereelde klasbesoek af te lê;
- onervare personeel te lei;
- saam met senior personeel pligte toe te ken;
- saam met vakhoofde 'n breë akademiese beleid te bespreek en te bepaal;
- algemene kontrole oor toetse en eksamens uit te oefen;
- raad aan onderwysers te bied;
- onderwysers te assesser vir onder andere aanstellings en bevorderings; en
- die akkomodasie, inskakeling en leiding van nuwe onderwysers.

Die hoof het, behalwe die akademiese welsyn van die skool, ook ander verpligtinge naamlik die:

- beplanning van kursusse en vakke in die skool;
- funksionering van 'n doeltreffende voorligtingsdiens aan leerders te verseker;
- verantwoordelikheid van die algemene skoordisipline;
- welsyn van die leerders en die onderwysers;
- reël en lei personeelvergaderings oor algemene skoolsake;
- beheer van die buitemuurse bedrywighede van die skool;
- beheer van alle verslae aan ouers, die departement en ander instansies;
- aanbevelings by die departement oor die bevordering al dan nie van leerders; en
- ontvangs van besoekers aan die skool.

• **Die adjunk-hoof**

Die adjunk-hoof staan die hoof by in die uitvoering van pligte en behoort vertrou te wees met alle professionele, administratiewe en organisatoriese pligte binne en buite die skool. Besondere akademiese, professionele, bestuurs- en ervaringseise word aan die adjunk-hoof gestel. Die adjunk-hoof behoort verder 'n betroubare skakel tussen die personeel en die hoof te wees.

As leier van die studierigtings en afdelings kan die adjunk-hoof ook die volgende pligte hê:

- optree as vakhoof en alle vakvergaderings koördineer;
- opstel van roosters soos klasroosters, diensroosters, skoolroosters, ensovoorts;
- organisasie van toetse en eksamens;
- behulpsaam wees met die beheer oor die werk van die leerders;
- behulpsaam wees met die beheer van die werk van die onderwysers;
- behulpsaam wees met die uitoefening van tug en dissipline;
- opvoedkundige skoolfunksies reël;
- deel aan en hulp verleen met die organisasie van buitemuurse bedrywighede;
- die daaglikse program organiseer; en
- skoolbywoning beheer.

#### • **Die departementshoof**

Die departementhoof is verantwoordelik vir vakleierskap en om te verseker dat daar doelgerigtheid in die verskillende afdelings is om onderrig so doeltreffend moontlik te laat verloop. Hoë eise ten opsigte van vakkennis en metodiek word aan die departementshoof gestel, aangesien die akademiese welsyn van die afdelings vooropgestel word, terwyl die persoon steeds 'n klasonderwyser bly.

Die departementshoof is 'n belangrike skakel en raadgewer aan die hoof, die adjunk-hoof en ander kollegas. Die departementshoof adviseur die hoof omtrent die plasing en benutting van personeel in die onderskeie afdelings.

Gesonde leiding van die senior en ander personeel in elke afdeling, ten opsigte van beplanning, koördinerings en kontrole van alle aktiwiteite, bly 'n groot verantwoordelikheid. Daar word van die departementshoof verwag om 'n gees van samewerking, belangstelling, geesdrif te bevorder en regte gesindhede te kweek, sodat die onderwys in die skool, ten beste kan geskied.

Die departementshoof behoort gereelde vakvergaderings te hou en leiding te bied ten opsigte van die:

- opstel van werkskemas;
- keuse van handboeke;
- vakmetodiek en die oordeelkundige gebruik van hulpmiddels en hulpdienste;
- reëling van opvoedkundige besoeke en uitstappies;
- skakeling met die biblioteek (bronnensentrum);
- koördinerings van die betrokke afdeling met ander afdelings;
- indiensopleiding van onderwyspersoneel;
- toetsing en eksaminering in die betrokke afdeling, moderering van vraestelle, memoranda en antwoordstelle vir voorlegging en goedkeuring deur die hoof;
- beplanning van huiswerk, projekte, take en opdragte;
- nasienwerk;
- implementering van aanbevelings van die departement; en
- binne- en buitemurse take wat die hoof of adjunkhoof aan die persoon opdra.

#### • **Die onderwyser**

Die hoofsaak van die onderwyser is klas- of vakonderrig. Die onderwyser behoort konstante en redelike eise vir take en verantwoordelikhede, aan die leerder in die klas te stel. Die gesindheid wat in die klas heers vorm en beïnvloed die sosiale aanpassing van die leerder. Leerder-gesentreerde onderrig is 'n erkenning van die onderlinge verskille wat daar tussen leerders bestaan en die voorsiening wat vir hierdie verskille gemaak moet word.

Die verwagtinge wat die onderwyser van die leerder het, word meesal bewaarheid en verwesentlik en om hierdie rede behoort die onderwyser positiewe verwagtinge van 'n leerder te koester. Die sukses wat 'n leerder behaal word as sy eie persoonlike prestasie beskou en dit dien as aanmoediging om selfvertroue te versterk.

Daar word klem gelê op die besondere kennis en vaardighede waaroor die onderwyser in spesiale skole behoort te beskik, waaronder:

- kennis omtrent die waarde wat suksesvolle afhandeling van take vir die leerder meebring en die aanvoeling om geleentheid vir sukses te skep;
- kennis om 'n gunstige klasatmosfeer te skep en 'n aanvoeling om rustigheid te bevorder en spanning te vermy;
- die vermoë om aanvaarde sosiale gedrag te bevorder en die gawe om leerders te inspireer om dit na te streef;
- die kennis om 'n buigsame spesifieke skoolprogram of skedule te beplan en die aanvoeling om dit so toe te pas dat elke leerder se persoonlike aanpassing en ontwikkeling daarby sal baat;
- die vermoë om identiese stereotiepe verwagtinge vir leerders te vermy en om elke leerder 'n geleentheid te bied om self te toon waartoe hy in staat is.

• **Die onderwyser wat leerondersteuning bied**

Die onderwyser wat leerondersteuning bied skryf, op 'n gekoördineerde wyse hulp voor en sinchroniseer die terapeutiese, sielkundige en skolastiese hulpverlening met die klasonderrig.

Die meeste klasonderwysers by spesiale skole (veral in die primêre skole) is in spesiale onderwys onderleg. Hulle is daarop aangewys om individuele onderrig aan leerders te bied. Die onderwyser wat leerondersteuning bied is 'n kundige, wat in staat is om binne spanverband tot 'n diagnose van die onderliggende oorsake van leerders se leerprobleme te kom.

Onderwysers wat leerondersteuning bied, wat met leerders in 'n spesiale skool werk, werk in 'n direkte situasie, in 'n een-tot-een onderwyser/leerdersverhouding en/of met baie klein groepies leerders, in 'n aparte klaskamer. Leerders ontvang vir 'n deel van die skooldag leerondersteuning, in meesal lees en wiskunde. Die leerder spandeer die res van die tyd in die klaskamer.

Die onderwyser wat leerondersteuning bied is ook gemoeid met enige hulpmiddels en tegniese hulp wat die leerder in staat stel om sy onderwysbehoefte te oorkom, soos byvoorbeeld bandopnemers vir probleme met lees, rekenaars vir probleme met skryf, sakrekenaars vir wiskunde, ensovoorts.

Met die oog op suksesvolle hulpverlening is samewerking tussen die onderwyser wat leerondersteuning bied en die onderskeie klas- en vakonderwysers van primêre belang.

- **Die opvoedkundige sielkundige**

Die opvoedkundige sielkundige is 'n professionele persoon wat verantwoordelik en gespesialiseerd te werk gaan om die aard, omvang en oorsake van leerders se onderwysbehoefte te ondersoek, aktief deelneem aan die kind se akademiese program en aanbevelings maak om programme meer doeltreffend te laat verloop. Die leerders se belange word vooropgestel. Die opvoedkundige sielkundige leef en werk van dag tot dag, baie nou saam met die leerders. Assessering vind plaas deur gebruik te maak van toetse, onderhoude, waarnemings en alle ander beskikbare inligting om 'n volledige persoonsbeeld van 'n leerder op te bou en die probleme en oorsake daarvan vas te stel, die vlak van funksionering te bepaal en spesifieke leerprosesse te identifiseer. Indien die assessering daarop dui, word aanbevelings gemaak met betrekking tot spesiale onderwys, psigoterapie, 'n individuele akademiese program, sowel as moontlike ander intervensies. Hierdie inligting word dan gedeel met die hoof, adjunk-hoof, departementshoofde, onderwysers en terapeute, sowel as die ouers.

Die opvoedkundige sielkundige speel 'n belangrike rol in die skool se spanbenadering en moet gewoonlik as leier van die span optree. Ander lede van die span behoort inspireer en



ondersteun te word deur die opvoedkundige sielkundige. Ervaring van praktiese onderwys vir die opvoedkundige sielkundige, dra by tot weldeurdagte, verantwoorde en praktiese aanbevelings ten opsigte van terapie, leerondersteuning en kliniese onderwys. Diagnostiese werk behoort te lei tot 'n plan van aksie. 'n Weergawe van toetstellings is nie net nutteloos nie, maar onverantwoordelik in die hande van iemand wat dit nie kan interpreteer nie. Toetsresultate moet analiseer en interpreteer word, ten einde probleme wat die leerder in die praktyk ondervind, in verband te bring en as basis vir verdere aanbevelings te gebruik. Die opvoedkundige sielkundige moet gereeld spanbesprekings hou en verseker dat terugvoering en opvolging paasvind. Kennis, leiding en implementering van beplande programme moet van die opvoedkundige sielkundige afdeling uitgaan, maar kennis en inligting van ander afdelings moet ook na die afdeling vloei.

'n Oorsig van die hoof werksverantwoordelikhede van 'n opvoedkundige sielkundige by 'n spesiale skool, sluit die volgende in:

– **Toelating van leerders met spesiale onderwysbehoeftes**

Die opvoedkundige sielkundige neem verantwoordelikheid vir leerders met spesiale onderwysbehoeftes wat by 'n spesiale skool geplaas word. Die opvoedkundige sielkundige moet deeglike kennis dra van die departementele beleid ten opsigte van toelating, oorplasing en ontslag van leerders.

Die opvoedkundige sielkundige behartig die leerder se bekendstelling met die skool en personeel en maak op grond van sy kennis uit verslae, toetsing, onderhoudvoering, waarneming, ensovoorts, aanbevelings omtrent die leerder se plasing in die skool en die kurrikulum. 'n Program, wat die leerder moet volg, word met die bevindinge van die res van die span gekoördineer, om aanbevelings te maak.

– **Die assessering en diagnose, sowel as verdere toetsing van 'n leerder**

Groot waarde word aan die die multidissiplinêre spanbenadering geheg en die verskillende dissiplines en spesialiteitsdienste vervul elk 'n belangrike funksie. Die

opvoedkundige sielkundige staan sentraal as koördineerder en inisieerder van die diagnostiese prosedure.

Op grond van die inisiële assessering, maak die opvoedkundige sielkundige 'n diagnose en lei die assesseringsproses ten einde sekere probleemareas uit te wys vir verdere aandag en ondersoek. Elke lid van die span strewe daarna om met die minimum geselekteerde meetmedia sy bydrae tot die diagnose te maak.

Die opstelling en ontplooiing van didaktiese, ortodidaktiese, terapeutiese en opvoedkundige sielkundige programme volg hierna. 'n Deel van die leerder se onderrigprogram, bestaan uit strategieë vir algemene hanteringswyses deur alle betrokkenes by die kind, ten einde struktuur te bied. Die leerder se onderrigprogram word van tyd tot tyd hersien en periodieke assessering en herbeplanning op grond van vorderingsverslae vind op bepaalde tye plaas. Kontrole en beheer oor die bemoeienis met die leerder met spesiale onderwysbehoefte moet uitgeoefen word. Nieu samewerking en onderlinge skakeling tussen opvoedkundige sielkundige, terapeute, onderwyspersoneel en ouers, is van kardinale belang vir die kontrole en beheer van volwaardige opvoeding en onderwys van die kind.

#### – 'n Geïntegreerde persoonsassessering

Die opvoedkundige sielkundige moet op hoogte wees van die etiese norme omtrent geheimhouding van toetsresultate en alle ander vertroulike mededeling van die leerder en is verantwoordelik vir die veilige bewaring van alle toetsmateriaal. Die kind word met respek hanteer en as geheel beskou. Alle fasette van die leerder se leer en ontwikkeling, is van belang. Beide die leerproses en die leerder se persoonlikheid verdien die nodige aandag.

Met die persoonsassessering van die leerder, behoort die opvoedkundige sielkundige in gedagte te hou dat die leerder 'n lewende, lerende en ontwikkelende wese is. Sy persoonstruktuur is dus nooit staties nie, maar dinamies, voortdurend wisselend en ontwikkelend en behoort die persoonsassessering as aaneenlopend beskou te word.

Elke individu is uniek en elke persoonsbeeld is derhalwe verskillend. Die persoonsassessering moet dus geïndividualiseerd wees. Die persoonsassessering lê klem op die aaneenlopende, sistematiese en kwalitatiewe verkenning van die persoonsfunksies en die metodiese oopdekking van die geïntegreerde persoonstruktuur. Daar word op die unieke wyse van funksionering gefokus, met verwysing na die doeltreffende en ondoeltreffende vlakke van funksionalisering, waar daar funksionele leemtes en waar funksionele kragpunte aangedui is.

Die breë funksionaliseringsmodaliteite wat tydens die geïntegreerde persoonsassessering kwalitatief ondersoek word, is onder andere die intellektuele, persoonlikheids-, skolastiese, sensomotoriese, neuro-motoriese en perseptuele funksionering.

'n Persoonsassessering word aangevul deur die implemetering van verkenningsmedia soos vraelyste en waarnemingsverslae, waarna die spanbespreking volg sodat elke dissipline se dimensionele bevinding, interdissiplinêr in totaliteitsverband gesien kan word. 'n Geïntegreerde assesseringsverslag word hierna deur die opvoedkundige sielkundige opgestel met gedifferensieerde aanbevelings ten opsigte van terapeutiese hantering. Die ouers word ingelig omtrent die bevindinge en beoogde terapieë en lewer ook waardevolle insette.

Die opvoedkundige sielkundige sorg dat alle verslae, vorms, toetse, vraelyste ensovoorts op die leerder se persoonlike lêer geplaas word en veilig bewaar word. Aangesien die persoonsassessering nooit afgehandel is nie, sorg die sielkundige dat alle spanlede die aanbevelings in gedagte hou en daarop let.

#### – Die terapeutiese hantering van die leerder

Aangesien dit by die persoonsassessering gaan om 'n in-diepte ondersoek na 'n spesifieke funksiestruktuur, volg dit by implikasie dat die persoonsassessering sal dien as voorskrif tot terapie. Soos wat die kind vorder en groei, sal terapie gewysig, verminder of selfs uitgeskakel word.

Die persoonsbeeld bied aan die terapeut insig in die unieke funksiestruktuur van die kind. Dit is terapie van wesenlike belang dat die terapeut kennis dra van die wyse waarop die kind funksioneer. Hierdeur word insig verkry in die manifestasie van gestremde funksionering. Dit sou dus sinneloos wees om 'n simptome-terapie toe te pas en die funksionele leemtes en kragpunte, asook hulle geïntegreerde verband in die totale funksiestruktuur, oor die hoof te sien.

Individuele psigoterapie sowel as groepsterapie, gedragsmodifikasie en die inoefening van sosiale vaardighede maak deel uit van die terapeutiese intervensies. 'n Vertrouensituasie behoort geskep te word om leerders aan te moedig om aan te klopf om hulp. Die opvoedkundige sielkundige sal ook self ingryp waar nodig. Die res van die personeel verwys leerders dikwels na die opvoedkundige sielkundige. Ouers doen ook effektief mee aan die terapeutiese bemoeienis deur die inoefening en bevestiging van vaardighede, sowel as in deelname aan van oerbegeleidingsprogramme. Die opvoedkundige sielkundige as lid van die diagnostiese en terapeutiese span, streef daarna dat die span in hul werk steeds leerder-gesentreerd sal bly.

#### **- Skakeling met leerders, onderwysers, terapeute en ouers**

Die opvoedkundige sielkundige behoort 'n gesonde verhouding met ander personele te handhaaf. Daar moet hartlike samewerking en oorlegpleging bestaan tussen die opvoedkundige sielkundige, onderwysers, mediese en para-mediese personeel, omdat almal saamwerk in belang van die leerder met spesiale onderwysbehoeftes. Die opvoedkundige sielkundige speel 'n aktiewe rol in personeelopleiding en sal nie alleen lesings hou nie, maar ander daartoe aanmoedig.

Kontak en skakeling met die leerder is van kardinale belang en die opvoedkundige sielkundige streef om die volle vertroue, welwillendheid en samewerking van die leerder te verkry. Die opvoedkundige sielkundige kan in samewerking met ander personeel, sistematiese leiding aan ouers op individuele wyse of in groepe, bied.

– **Waarnemer van alle skoolaktiwiteite**

Die opvoedkundige sielkundige woon gereeld skoolbedrywighede, insluitende buitemuurse bedrywighede, as waarnemer by, asook om kontak met leerders te verkry. Waar leerlingrade bestaan, word daar van die opvoedkundige sielkundige verwag om soveel van die vergaderings as moontlik, as waarnemer en in 'n raadgewende hoedanigheid, by te woon.

– **Onderrig van sosiale en lewensvaardighede**

Die opvoedkundige sielkundige neem die leiding in die organisasie, aanbieding en onderrig van sosiale en lewensvaardighede. Ander personeel word aangemoedig om hierby betrokke te raak en lewensvaardighede in die vakinhoud te inkorporeer.

– **Navorsing**

Dit is die taak van die opvoedkundige sielkundige om nalees-en studiewerk insake leerders se spesiale onderwysbehoefes, skolastiese hantering, leiding en voorligting in dié verband aan die onderwyspersoneel en verwante dissiplines oor te dra. Die opvoedkundige sielkundige is in 'n posisie om met voorstelle vir die verbetering van die opvoedende onderwys ander te begeester. Die statistieke en gegewens wat tot die opvoedkundige sielkundige se beskikking is, behoort te lei tot die bevordering van navorsingsprojekte, die maak van aanbevelings vir verbeterings, en die bepaling van tendense in die skool en diens.

– **Leerondersteunende onderrig**

Die opvoedkundige sielkundige kan diagnostiese toetse gebruik om leerders se skolastiese agtergrond aan te toon, of spesifieke leergestremdhede te openbaar, of die onderwyser te help om die graad en aspek van die agterstand vas te stel.

Die opvoedkundige sielkundige maak so 'n bydrae tot die diagnose van die aard en oorsaak van die probleem, alhoewel die klasonderwyser of die onderwyser wat leerondersteuning bied die onderrig onderneem.

- **Die mediese spesialiste**

Mediese spesialiste word op 'n vaste sessie-basis aangestel. Die medikus is 'n integrale deel van die skool se organisasie en is bekend met die fasiliteite wat bestaan. Die medikus word bygestaan deur ander dissiplines en het insae in hulle verslae en is 'n belangrike deel van die multi-dissiplinêre span. Die kind, ouers en die fasiliteite aan die skool word teen die opvoedkundige kennis van die medikus gesien. Die implikasies van die mediese aspekte word in terme van die leerder se onderwysprogram intergreteer.

Die diens van die medikus behels deeglike ondersoeke, beplanning en samewerking. Met behulp van die ander dissiplines kan die medikus kontrole hou oor die medikasie en word beplanning en herbeplanning op 'n wetenskaplike verantwoordbare wyse gedoen.

Die ouer se kennis en belangstelling in die kind is 'n vername skakel in die mediese intervensie en heelhartige goedkeuring en samewerking word vooropgestel.

- **Die spraakterapeut**

Kommunikasie is die spraakterapeut se spesialisingsgebied en spraak-, gehoor- en taalprobleme word op 'n professionele wyse waargeneem en deur toetsing word die omvang daarvan bepaal. Die behandelingstrategieë word dianooreenkomstig beplan.

Die bepaling van gehoorverlies, die omvang daarvan, die verskaffing en instandhouding van gehoorapparaat en die leerder se aanvaarding van hierdie hulpmiddels vereis dat dit deur 'n bekwame persoon hanteer word. Taalprobleme staan in noue verband met auditiewe persepsieprobleme. Taal-, spraak- en gehoorprobleme sowel as swak auditiewe ingesteldheid het 'n groot invloed en is dikwels die oorsaak van lees-, spel- en leerprobleme. Dit is veral in die opvoedingsprogram van die voorskoolse kleuter waar die spraakterapeut uitstaande diens

lewer omdat vroeë behandeling gewoonlik goeie resultate lewer. Intensiewe terapie in die formatiewe taalstadium behoort toegepas te word.

Artikulasie en spraak word ook deur die spraakterapeut ondersoek en volledige inligting omtrent die fisieke en funksionele toestand van al die artikulasieorgane word vereis. 'n Spraakprobleem is baie opvallend en dit is veral ouers wat dit opmerk, die oorsaak daarvan probeer vasstel en hulp soek om die probleem op te los.

Die spraakterapeut ontwikkel programme in samewerking met die onderwyser. Hierdie programme word dikwels in groepsverband aangebied. Taal speel 'n belangrike rol in die leerder se verstandelike ontwikkeling, skolasiese vordering en emosionele lewe.

Die spraakterapeut dra deeglike kennis van al die hulpmiddels wat beskikbaar is en op grond van toetsresultate en kliniese waarneming word elke leerder se individuele terapie beplan. Doelstellings, terapie wat toegepas word en hoe die leerder vorder, word gereeld en sistematies gemonitor. Inligting en begeleiding aan ouers word onderneem aangesien hulle aktiewe deelname in die behandelingsprogram nodig is om dit suksesvol te laat verloop.

#### • **Die arbeidsterapeut**

Die arbeidsterapeut bepaal deur wetenskaplike toetsing of daar perseptuele probleme by 'n leerder bestaan, met verwysing na onder andere gebrekkige voorgrond-agtergrond-identifikasie, vormkonstantheid, posisie-in-die-ruimte, en ruimtelike verhoudings. Moontlike probleme oefen 'n invloed uit op die leerder se vermoë om te kan leer, lees en skryf. Die behandeling wat toegepas word, hou verband met die behoeftes wat aangedui word, in samewerking met die multidissiplinêre span.

Die arbeidsterapeut bepaal die leerder se visuele persepsie, die dominansie en fyn motoriese bewegings, asook die leerder se konsentrasie, kort en lang termyn geheue, inhibering van afleibaarheid en die bevordering van ritme en koördinasie.

Daar word op die funksionele gebruik van veral die boonste ledemate in arbeidsterapie gefokus, soos byvoorbeeld om die bewegingspatrone van veral die hande van 'n serebraal gestremde te bevorder.

Die arbeidsterapeut is ingestel om selfonderhoudsversorging te bevorder en afhanklikheid van ander persone te verminder. Daar word weë en middele bedink om elke individu so onafhanklik moontlik te maak ten opsigte van sy eie higiëne, uit- en aantrek, toiletbehoefes, eetgerei-hantering, ensovoorts. Selfonderhoudsversorging hou verband met die arbeidsterapeut se bedrewenheid om byvoorbeeld spalke te maak of eetgerei aan te pas.

Dit is ook deel van die arbeidsterapeut se taak om werksmoontlikhede en werksvoorbereiding te bepaal. Rottangwerk, naaldwerk en monteerwerk is onder andere werksverwante aktiwiteite wat nuttig gebruik kan word om aspekte soos werksgewoontes, uithouvermoëns, produksiespoed en gesindheid teenoor werk te bevorder.

Die ouderdom, gestremdheid, vorderingsmoontlikhede en ontwikkelingsstadium wat die gestremde leerder bereik het, is faktore wat in ag geneem word wanneer bepaal word of 'n leerder kan baat by arbeidsterapie.

Die arbeidsterapeut hou ook verslag van die leerling se vordering en skakel nou saam met ander lede van die multi-dissiplinêre span.

- **Die fisioterapeut**

Die fisioterapeut is gemoeid met liggaamlike gestremdhede en speel reeds vanaf geboorte 'n belangrike rol by die kind se ontwikkeling. Die mobiliteit van die leerder word in gedagte gehou en posisionering is van belang.

Sodra die leerder by 'n spesiale skool geplaas word, geskied behandeling op 'n sistematiese en gereelde grondslag. Na die assesseringsondersoek van die fisioterapeut, waartydens die leerder se fisieke toestand en potensiaal bepaal word, word 'n behandelingsprogram in



oorlegpleging met die medikus opgestel. Optimale habilitasie en rehabilitasie, optimale selfstandigheid en die versterking van swak spiere word nagestreef.

Fisioterapie sluit oefenterapie in vir individue en groepe. Hierdie oefeninge lei tot verbeterde funksie. 'n Korrelasie tussen fisieke en skolasiese prestasies is aangedui.

Die fisioterapeut is ook betrokke by ortopediese hulpmiddels soos loop-ysters, rugstutte, ortopediese skoene, ensovoorts. Hulpmiddels moet goed pas en die minste ongerief vir die leerder veroorsaak. Dit is die taak van die fisioterapeut om die funksie en nut van die hulpmiddels aan die leerder te verduidelik. Die vermoë om die leerder se emosionele toestand vas te stel en toepaslik te reageer, is dus uiters belangrik.

Die fisioterapeut is in samewerking met die leerder verantwoordelik vir die hantering en sorg van rolstoele, krukke en loopringe. Verder geniet die benutting van apparaat soos staanrame, skuimbaddens, wigkussings ensovoorts die aandag van die fisioterapeut.

Noue samewerking en spanwerk met die multi-dissiplinêre span word voorop gestel en deeglike verslaghouding is van belang.

Teen die agtergrond van hierdie bespreking oor die werksaamhede van personeel verbonde aan spesiale skole, sal moontlike positiewe en negatiewe aspekte van spesiale skole vervolgens uitgelig word.

#### **5.1.1.2. Positiewe en negatiewe aspekte van spesiale skole**

Realiteite rondom veranderinge in spesiale onderwysvoorsiening noop die uitwys van moontlike positiewe en negatiewe aspekte van spesiale skole.

##### **• Positiewe aspekte van spesiale skole**

Spesiale onderwys het ontwikkel om die diverse behoeftes van leerders aan te spreek en om kompenserende meganismes aan te wend om struikelblokke vir leer en ontwikkeling vir alle

leerders in die hoofstroomskool, te oorkom. Die dienste van spesiale skole, bevoegde personeel en toegewyde onderwysers, is in die verlede, goed ondersteun en ontwikkel. Die opleiding van spesiale onderwyspersoneel is finansiële gesteun en multi-dissiplinêre spanlede is aangemoedig om op hoogte te bly met ontwikkelinge op opvoedkundige en wetenskaplike gebied.

Onderwyspraktyke, terapieë en intervensies in spesiale skole, is leerder-gesentreerd. Wanneer spesiale onderwys en die beginsels van spesiale onderwys van nader beskou word, blyk dit dat die spesifieke behoeftes van die individuele leerder, vooropgestel word. Die funksioneringsvlak van die leerder en vaardighede word versigtig identifiseer, deur klas- en kurrikulumgebaseerde funksionering te bepaal.

Spesiale skole en klasse het oor die algemeen 'n reputasie van verrykende onderrigprogramme, waar aanpassings gemaak word soos die gebruik van ondersteunende apparaat en tegnologie, om die kurrikulum meer toeganklik vir die individuele leerder te maak. Spanwerk en samewerking tussen die verskillende dissiplines is van kardinale belang vir die sukses van die leerder met spesiale onderwysbehoeftes.

Die meeste spesiale skole volg 'n beleid van hoofstroomplasing. Leerders wat vanaf 'n spesiale skool geplaas word, word gehelp om die vaardighede wat hulle in spesiale onderwys geleer het, stelselmatig en metodologies oor te dra na die hoofstroomklas. Sodra die verlangde vaardighede toegepas word in die hoofstroom, word die leerder gemonitor om te verseker dat dit volgehou word in die nuwe situasie.

Die plasing van leerders met spesiale onderwysbehoeftes vanaf 'n spesiale skool na 'n hoofstroomskool, of die voorsiening van hulp om te verhoed dat leerders nodig het om na 'n spesiale skool verwys te word of die skool te vroeg verlaat, vereis deeglike beplanning en sorgsame implementering van 'n onderrigprogram, sowel as voldoende steun aan die leerder en onderwyser. 'n Span opvoedkundiges besluit saam met die ouers, wat die beste opsie vir 'n leerder met spesiale onderwysbehoeftes is. Relevante, deeglike beplanning, sowel as onderrig- en hanteringsprogramme vir leerders met spesiale onderwysbehoeftes, word beskikbaar gestel aan goed-ondersteunde hoofstroomskole.

- **Negatiewe aspekte van spesiale skole:**

Neagtiewe aspekte in die voorsiening van spesiale onderwys in spesiale skole is die verwydering van leerders uit die hoofstroomskool wat bydra tot stigmatisering en sosiale isolasie. Leerders met spesiale onderwysbehoefte beleef soms verwerping met die oorpasing na 'n spesiale skool. Dikwels kan die gevoel van verwerping herlei word na diskriminasie en ongevoeligheid teenoor hierdie leerders, weens onkunde in 'n gemeenskap.

Die tekort aan spesiale skole en spesiale onderwysvoorsiening aan minderbevooregte gemeenskappe is uiters problematies, aangesien duisende leerders met spesiale onderwysbehoefte by verstek in die hoofstroomskool geplaas word sonder enige ondersteuning. Veral gemeenskappe waarteen gediskrimineer is tydens die apartheidsera, het 'n tekort aan fasiliteite en dienste.

Leerders met spesiale onderwysbehoefte wat in verafgeleë gebiede woon, ontvang ook nie die nodige ondersteuning en hulp nie. Die enkele leerders wat wel spesiale onderwys ontvang, moet dikwels in 'n koshuis bly en/of daaglik lang afstande aflê na die naaste spesiale skool. Hierdie leerders word sodoende nie deel van die gemeenskap waarin hulle woon nie en hulle sosiale ontwikkeling word ondermeer gedemp. Die lang afstande tussen skool en ouerhuis dra verder by tot onbetrokkenheid van ouers by skoolaktiwiteite.

Klassifikasie van gestremdhede en die oorbeklemming van 'n mediese model in die voorsiening van hulp en steun, is problematies. Sosiale probleme wat kan lei tot spesiale onderwysbehoefte soos onder andere Vigs, dwelmmisbruik, straatkinders, geweld, bendebedrywighede en swanger tieners word nie in die suiwer mediese model beskou as leerders met spesiale onderwysbehoefte nie. Verder is daar 'n tekort aan spesiale onderwysprogramme om vroeë intervensie en voorkoming van spesiale onderwys, teweeg te bring.

Klem is in die verlede gelê op die besondere aard en opleiding van onderwysers om in spesiale skole onderwys te gee. Groot geheimsinnigheid omtrent spesiale onderwyspraktyke

en die feit dat leerders met spesiale onderwysbehoefes uit die hoofstroom verwyder word, gee indirek 'n boodskap van onbevoegdheid aan hoofstroompersoneel.

Alhoewel 'n aantal spesiale skole 'n beleid van hoofstroomplasing volg, word slegs 'n klein persentasie leerders met spesiale onderwysbehoefes teruggeplaas in die hoofstroomskool. 'n Aantal spesiale skole gebruik 'n afgeskaalde weergawe van die nasionale kurrikulum, wat kan lei tot beperkte werkseleenthede vir leerders met spesiale onderwyskwalifikasies.

Die feit dat 'n aantal kundiges, betrokke is by 'n klein persentasie leerders met spesiale onderwysbehoefes, terwyl duisende ander geen hulp of steun ontvang nie, bly 'n negatiewe oorweging in die finansiering van spesiale skole en loodreg teen die beleid van kwalitatiewe onderwys vir almal.

### **5.1.2. Omgewingsverkenning**

Geleenthede en bedreigings binne die voorsiening van spesiale onderwys in spesiale skole moet identifiseer word, aangesien daar vooruitgeskat en beplan moet word omtrent die rol van spesiale skole in inklusiewe onderwys. Die kwalitatiewe ondersoek van hierdie studie sal behoeftes, houdings en verwagtinge van spesiale skoolonderwyers peil.

#### **5.1.2.1. Institusionele verkenning**

Die beplanning, organisering, leiding en beheer met verwysing na finansies, administratiewe sake, fisiese fasiliteite en toerusting, soos deur die provinsiale onderwysdepartement aan spesiale skole beskikbaar gestel, speel 'n belangrike rol in die huidige stand van spesiale skole.

Oorbesteding aan spesialis-intervensies vir 'n beperkte aantal leerders, terwyl duisende ander steeds in nood verkeer, noop administrasie en bestuur om finansies in te kort. Bestaande fasiliteite en toerusting kan skaars instand gehou word. Navorsing en ontwikkeling van bestaande personeel het tot 'n skielike halt gekom en onderwysers leef, van dag tot dag met die vrees van inkortings en gerugte dat spesiale skole toe gemaak gaan word.

### 5.1.2.2. Eksterne verkenning

'n Verkenning van die eksterne omgewing toon dat die nasionale regeringsbeleid 'n invloed uitoefen op die provinsiale regeringsbeleid en sodoende die stand van dienslewering deur spesiale skole, beïnvloed. Vir die ontwikkeling van effektiewe werkwyses, is dit van kardinale belang dat die onderskeie doelwitte, strategieë en programme van die provinsiale- en nasionale regering ooreenstem. Die *School Register of Needs Survey* (sien Hoofstuk 2, punt 11.2) sal deur die minister van nasionale onderwys gebruik word in die beplanning vir die optimalisering van bestaande fasiliteite, sowel as die aanspreek van agterstande vanuit die apartheids-era. Die nasionale regering het hom reeds verbind tot die voorsiening van kwaliteit onderwys vir almal.

Die feit dat elk van die nege provinsies verskillende vlakke van onderwysvoorsiening en onderwysbehoefte het, het 'n legio aantal implikasies vir die voorsiening van kwaliteit onderwys vir almal. Dit blyk dat die provinsie van die Wes-Kaap histories bevoordeel is (O'Connell, 1997). Ander provinsies soos die Oos-Kaap het ernstige finansiële probleme.

Befondsing van spesiale skole is steeds besig om te verander. 'n Inklusiewe onderwysbenadering verplig spesiale skole en spesiale onderwyspersoneel om verder te verander sodat meer leerders met spesiale onderwysbehoefte ondersteun kan word.

Die voorafgaande bespreking rondom die interne en eksterne verkenning van die huidige stand van onderwysvoorsiening in spesiale skole, rig die kwalitatiewe ondersoek in die bepaling van die moontlike rol van spesiale skole in inklusiewe onderwys, met die inagneming van die kommentaar van spesiale onderwyspersoneel.

### 5.2. Bespreking van ingesamelde data met betrekking tot die kommentaar van spesiale skool-personeel

'n Kwalitatiewe beskrywing van die bevindinge van hierdie studie, soos uit die verwerking van data verkry is, sal kortliks bespreek word. Aanvanklik sal die kommentaar van spesiale

onderwyspersoneel op die oop vraag, beskryf word waarna die data van die onderhoude, die dokumente en veldnotas wat gebruik is, bespreek sal word.

### **5.2.1. 'n Kwalitatiewe beskrywing van kommentaar op die oop vraag.**

Bevindinge word aan die hand van drie hooftemas wat in hierdie kwalitatiewe studie identifiseer is, naamlik kwessies rondom die leerder, die onderwyser en skoolverwante sake, ingedeel. Die bevindinge het betrekking op die siening van inklusiewe onderwys, vanuit 'n spesiale onderwysperspektief, soos verskaf deur personeel by spesiale skole in die Wes-Kaap.

#### **5.2.1.1. Die leerder**

Uit die analise van die data blyk dit dat aangeleenthede, rakende leerders as die hoofkwessie rondom inklusiewe onderwys, beskou word. Onderwysers onderskei tussen leerders met spesiale onderwysbehoeftes in 'n spesiale skool, leerders met spesiale onderwysbehoeftes wat nie spesiale onderwys ontvang nie en leerders in die hoofstroomskool sonder spesiale onderwysbehoeftes.

- **Leerders met spesiale onderwysbehoeftes in 'n spesiale skool**

By die onderrig van leerders met spesiale onderwysbehoeftes, val die klem op die verskillende kategorieë van gestremdhede en onderwysbehoeftes, ten einde die spesifieke behoeftes van elke individu te bepaal en die beste moontlike intervensie te kan beplan.

*"The education of the severely mentally handicap child can be summarized as ego supportive, reality teaching of activities for daily living"* (Respondent 4). Vergelyk ook:

*"To provide the best possible prognosis for a learner with uncontrolled epilepsy frequent screening and blood tests are needed to prescribe .... medication which will control his epilepsy, but have the least possible side-effects"* (Respondent 11). Vergelyk ook:

*"Specific learning difficulties and Attention Deficit Disorder with hyperactivity are syndromes with associated difficulties e.g. social and emotional delays"*  
(Respondent 21).

Weens die spesifieke en unieke aard van leerders se onderwysbehoefte en gestremdheid, is hoofstroom nie toegerus nie. Meeste leerders in spesiale skole kom juis uit die hoofstroom.

*"At present these children are still labelled as unintelligent, lazy or undisciplined and mainstream schools cannot accommodate them"* (Respondent 21).

Bo en behalwe die individuele akademiese stimulerings wat die leerder in die vriendelike, sorgsame omgewing, van 'n spesiale skool ontvang, word daar veral ook op die emosionele behoeftes van die leerder gefokus.

*"We have seen children blossom when removed from the stresses and strains of the mainstream"* (Respondent 3).

Sosiale vaardighede en toepaslike gedrag en optrede word direk onderrig, na gelang van die individuele behoeftes.

*"Die kind met spesiale onderwysbehoefte, verskans homself dan agter 'n muur van teruggetrokkenheid of wangedrag ..."* (Respondent 18).

Onderwysers erken emosies van veeleisendheid om die omvang van die akademiese behoeftes van leerders met spesiale onderwysbehoefte aan te spreek.

*"Leerders met spesiale onderwysbehoefte stel emosionele eise soos voortdurende toeganklikheid en bestendigheid aan onderwysers"* (Respondent 36).

Die plasing van leerders met spesiale onderwysbehoefte word met die uiterste sorg beplan. Ouderdom behoort nie die enigste kwalifiserende faktor vir plasing te wees nie. Oorwegings vir plasing behoort leerder-gesentreerd te wees en verskil dus van die een individu tot die volgende. Meeste spesiale skole volg 'n beleid van hoofstroomplasing, waar die leerders met spesiale onderwysbehoefte in so 'n mate voorberei word, dat hulle terug in die hoofstroomskool geplaas kan word.

*"Should a learner show in his progress that he is ready to be placed back in the mainstream, because he has learnt to cope with his problem independently or that the mainstream school can assist him with bypassing methods, ... .., an 'open door' policy is followed and the candidate is put back into mainstream"* (Respondent 9).  
Vergelyk ook:

*"Leerders moet van OLSO-skole na hoofstroomskole kan gaan, indien dit in die beste belang van die kind geskied. Elke kind moet slegs na deeglike assessering op meriete geplaas word in die skool waar die kind se volle potensiaal ontwikkel kan word"* (Respondent 74).

Hierdie is 'n langsame proses en behels deeglike voorsorg, kontak met hoofstroom personeel en heelwat nasorg en opvolgwerk, sodra die leerder eers uitgeplaas is.

*"... the school or school psychological services must often provide ample backup in the form of extensive reports on his functioning and follow-up action"* (Respondent 9).

Wanneer leerders in 'n spesiale skool geplaas word, word 'n multi-dissiplinêre spanbenadering gevolg. 'n Gepaste leerder-gesentreerde program van intervensie word vir elke leerder uitgewerk. Daar word op leerders se sterk punte sowel as behoeftes gekonsentreer. Oorwegings word geskenk aan individuele leerstyle, modaliteite, spesiale toegewings soos ekstra tyd, rekenaars en ander spesifieke apparaat en hulpmiddels.

*"These learners differ from each other and innovative and individualised approaches/strategies need to be applied"* (Respondent 21). Vergelyk ook:

*"Die leerders met spesiale onderwysbehoefte vorder elkeen volgens sy/haar eie vermoëns en verg baie individuele aandag"* (Respondent 6).

Intensiewe terapieë word gedurende skooltyd deur gekwalifiseerde terapeute aan leerders gebied.

*"Therapies are available on the premises, at no extra cost to parents and with no need for therapy after school hours"* (Respondent 20).



Die kwessie rondom die noodsaaklikheid van vroeë intervensie en die tekort aan strukture in plek vir die vroeë identifisering van spesiale onderwysbehoefes, is gemeld.

*"Leerders met spesiale onderwysbehoefes word dikwels eers in Graad 3 of later verwys na spesiale skole, wat die tydperk van effektiewe intervensies baie beperk"* (Respondent 36).

Diskriminasie teenoor gestremdes en beperkte werkseleenthede sowel as die stigma wat aan spesiale onderwys kleef, blyk steeds problematies te wees.

*"Another generation of adults who become upset and distracted when they see a person with a disability cannot be tolerated"* (Respondent 2).

Leerders met 'n mindere mate van spesiale onderwysbehoefes behoort in die hoofstroomskool akkommodeer te word.

*"Learners with mild to moderate problems on the other hand, should be recognized and catered for in the mainstream schools"* (Respondent 8).

Heelwat positiewe opmerkings rondom die insluiting van leerders met spesiale onderwysbehoefes in die hoofstroomskool, het betrekking op die aanleer en inoefen van sosiale vaardighede.

*"Life is not compartmentalised and one needs to learn to deal with everyone in a real way. So, the sooner children learn to share, care and consider others who are different, the happier and more balanced we might be"* (Respondent 3).

Leerders met spesiale onderwysbehoefes kry die geleentheid om vriendskappe te sluit met hulle toepaslike portuurgroep. Rolmodelle kan nagevolg word

*"We know it is better for kids with and without disabilities to grow up and learn alongside one another. We need to start out when they are young so that these kids, when they are community leaders, will accept people who are different and give them the opportunities to succeed that everyone deserves"* (Respondent 1).

Akademie bied die hoofstroom 'n ryk leeromgewing en geleentheid om van ander te leer

*"No teacher could ever stimulate a child in the same way that 30 classmates can"*  
(Respondent 1).

Geleentheid vir deelname aan sport en ontspanning blyk meer gereedelik beskikbaar te wees.

*"...extra-mural programmes need to be pushed to the maximum, so that the child reaps the benefits of interaction with his peer group on a level that he can cope"*  
(Respondent 22).

Die emosionele gesteldheid van leerders met spesiale onderwysbehoeftes wat in die hoofstroom geplaas word, blyk 'n baie belangrike kwessie te wees. Leerders terg mekaar en kan baie wreed wees.

*"... with comments that their peers called them "dumb" or "doff" or "mentally retarded". The fact that they are being removed from the classroom for remediation makes them even greater targets for ridicule by their peers"* (Respondent 16).

Leerders met spesiale onderwysbehoeftes het 'n geskiedenis van mislukkings in die hoofstroomskool en word gereeld uitgesonder, vir spesiale aandag of spesiale klasse.

*"... dat die spesiale klasleerling anders bejeën word as die gewone leerlinge. Hulle is en bly "specials". Kinders diskrimineer well!"* (Respondent 14).

Hierdie andersheidsgevoel word dikwels beleef as 'n minderwaardigheidsgevoel. Leerders met spesiale onderwysbehoeftes het nodig om geborge en veilig te voel.

*"To bring a child to the realization that he is capable of academic progress by using bypassing methods for his learning difficulties is a daunting task that could take years before such a child regains his self-image to such an extent that he is willing to explore his learning environment creatively"* (Respondent 9).

- **Leerders in die hoofstroomskool sonder spesiale onderwysbehoeftes**

Leerders in die hoofstroomskole word blootgestel aan akademiese druk, prestasies en mededinging, in 'n gemeenskap waar die onderwyser se bekwaamheid gemeet word aan die aantal leerders wat slaag. Hoë slaagsyfers dra by tot die prestige van skole, wat onder andere

tot gevolg het dat ouers finansiële meer sal bydra om hulle kinders in hierdie skole te plaas, wat dan meer druk op die onderwyser tot gevolg het.

*"Hoofstroomskole is ingerig vir die onderrig van leerlinge met die uitsluitlike doel voor oë om te presteer en in 'n baie kort tyd 'n bepaalde skoolopleiding te voltooi"* (Respondent 17).

Die aantal leerders in 'n klas, die tyd en die aandag wat 'n akademiese kurrikulum verg, dra by tot 'n stewige pas wat daaglik in die hoofstroomskool gehandhaaf word. Kommer is uitgespreek oor die moontlike verwaarloosing van die hoofstroomkind, weens die tyd en aandag wat 'n leerder met spesiale onderwysbehoefte benodig en soms selfs afdwing, om by te hou.

*"It may be kept in mind that learners with certain problems may infringe on the rights of other learners to have a positive learning environment"* (Respondent 8).

Akademiese standaarde sal noodwendig verlaag ten einde 'n basiese onderwys vir almal te kan bied.

*"Onderwys vir almal impliseer 'n basiese onderwys vir almal"* (Respondent 36).

Die implementering van groepwerk, meewerkende leerstrategieë en die "buddy"-sisteem, bied 'n leerder die geleentheid om 'n ander te leer en van 'n ander te leer. Blootstelling aan leerders met spesiale onderwysbehoefte kan beter begrip en aanvaarding van diversiteit teweeg bring, maar leerders behoort deeglik voorberei te word vir die prosesse.

*"It is important to consider the emotional/social aspect i.e. the attitude of non-disabled children towards disability"* (Respondent 58).

Respek vir ander en verdraagsaamheid teenoor ander is lewenskwaliteite wat in die beginsels van inklusiewe onderwys ingebed is.

*"A learner who is able to keep up with his peer group be it on a social or academic level would fit into mainstream - this would be of benefit to all learners who would learn to be tolerant of others"* (Respondent 69).

In 'n skoolgemeenskap waar mededinging en prestasie voorop gestel word, word die leerder met spesiale onderwysbehoefte dikwels die teiken van ongenaakbare wreedaardigheid. Afknouerigheid en negatiewe aanmerkings kan die leerder met spesiale onderwysbehoefte se selfrespek en emosionele gesteldheid verder aftakel.

*"The peers of LSEN will "ostracise" them socially. Children can be extremely cruel, especially if they are acting in ignorance"* (Respondent 19).

- **Leerders met spesiale onderwysbehoefte wat nie in 'n spesiale skool geplaas is nie**

Bevindinge in hierdie studie toon dat onderwysers bewus is van 'n groot aantal leerders met spesiale onderwysbehoefte wat tans nie spesiale onderwys ontvang nie. Daar word onderskei tussen leerders met spesiale onderwysbehoefte wat in hoofstroomskole geplaas is en leerders met spesiale onderwysbehoefte wat nie op skool is nie of die skool vroeg verlaat het weens 'n lang geskiedenis van mislukkinge.

*"'n Inklusiewe onderwysstelsel is meer toeganklik vir leerders met spesiale onderwysbehoefte wat tans geen steun ontvang nie of wat die skool verlaat weens 'n geskiedenis van mislukkinge"* (Respondent 72). Vergelyk ook:

*"Agtergeblewenes kan net baat by 'n inklusiewe onderwysstelsel wat meer begrip en warmte bied"* (Respondent 36). Vergelyk ook:

*"... it is common knowledge that many schools in Black areas already have LSEN in their schools"* (Respondent 2).

#### 5.2.1.2. Die onderwyser

'n Analise van die onderwysers se response kan in vyf persoonlike kategorieë ingedeel word oor kwessies rondom inklusiewe onderwys naamlik, die onderwyser se emosies, die aanvaarding van 'n inklusiewe onderwysbeleid, verwagtinge rondom die onderwyser se rol, sienings omtrent doeltreffendheid en opleiding, en kwessies rondom samewerking en konsultasie.

- **Die onderwyser se emosies**

Emosies omtrent die effek van inklusiewe onderwys, het uit die analise van data geblyk. Voortdurende veranderinge in die onderwys en nuwe verantwoordelikhede, sowel as die siening rondom die wyses waarop veranderinge implementeer word, het emosies soos kommer oor hoe die hoofstroomonderwysers leerders met spesiale onderwysbehoeftes sal hanteer, tot gevolg.

*"It would be unfair to expect mainstream teachers to teach children with special needs without anyone to turn to for help and advice. I am therefore not in favour of schools being used as dumping grounds"* (Respondent 2). Vergelyk ook:

*"... the top down approach that currently prevails in the mainstreaming campaign"* (Respondent 8). Vergelyk ook:

*"The educators will suffer greatly as well! Many mainstream educators do not have the knowledge and / or experience to deal with LSEN in the classroom"* (Respondent 19).

'n Oorweldigende gevoel van onsekerheid omtrent die praktiese implikasies van insluiting dra by tot die emosionele ingesteldheid van onderwysers.

*"I have serious reservations about the practicalities involved in implementing such actions"* (Respondent 20). Vergelyk ook:

*"The infrastructure, knowledge and staff needed to educate and train LSEN are vast and costly"* (Respondent 10).

Gevoelens van sorg, omgee en wense vir net die beste vir leerders met spesiale onderwysbehoeftes dui op die onderwysers se betrokkenheid en erns met hulle pligte en verantwoordelikheid.

*"In special schools, teachers and therapists are especially trained and equipped to deal with children's difficulties. A team approach ensures that each child receives*

*exactly the remediation he/she needs to maximise their performance"* (Respondent 20).

Besorgdheid vir die akademiese vordering van leerders met spesiale onderwysbehoeftes in hoofstroomskole, spruit uit die realiteite van 'n oorvol klas met 'n ongekwalifiseerde onderwyser.

*"... teachers are not equipped nor have enough time to tend to his special educational needs. The reason for the latter is the large number of students in one class and the training of the ordinary teacher which do not provide for the opportunity or knowledge to tend to the LSEN"* (Respondent 10).

Die sosiale aspek het slegs marginale pluspunte in 'n inklusiewe onderwysstelsel, aangesien sosiale interaksies nie outomaties gebeur nie en uitgebreide beplanning en struktuur vereis word. Totale toegewydheid word vereis vir die direkte onderrig van sosiale vaardighede in spesiale onderwys.

*"If they [LSEN] are to be accommodated in a mainstream school, the programme must include social skills and building of self-esteem"* (Respondent 21).

Die oorgrote meerderheid onderwysers het gemengde gevoelens omtrent inklusiewe onderwys. Terwyl sommige 'n positiewe houding teenoor die filosofie en onderliggende beginsels van insluiting openbaar, word die praktiese implikasies van inklusiewe onderwys terselfdertyd bevraagteken.

*"Theoretically it sounds like a good idea as the advantages are obvious: namely that they will be with their peers, they will be in their neighbourhood and long bus journeys won't be necessary, they will have more competitive sports and a greater choice of activities will be available to them. However, having taught in a remedial school for learning disabled children for many years, I have seen the tremendous benefits this has given such a child"* (Respondent 16). Vergelyk ook:

*"In principal the ideal that all pupils are inclusively educated is a good one, but in practice it will never work"* (Respondent 22).

- **Aanvaarding van 'n inklusiewe onderwysbeleid**

Die aanvaarding van onderwysers van 'n inklusiewe onderwysbeleid al dan nie, is 'n kwessie rondom die suksesvolle implementering daarvan. Uiteenlopende reaksies word op die gebied aangedui. Sommige onderwysers voel dit is die enigste wyse waarop leerders regtig ware lewensondervinding kan opdoen.

*"Good Idea - Learners will be invloved in real life situation. ELSEN learners will so to speak come 'out of the closet'"* (Respondent 55).

Ander onderwysers meen dat inklusiewe onderwys geen voordeel vir die leerder met spesiale onderwysbehoeftes inhou nie.

*"In my opinion, then, inclusive education is a bad idea until our education system is improved, and we have sufficient funds in order to employ adequate support personnel"* (Respondent 20).

Die meeste onderwysers ondersteun progressiewe insluiting in die hoofstroomskool, deur 'n kontinuum van plasing in die inklusiewe onderwysbeleid voor te staan en/of die insluiting van leerders met spesiale onderwysbehoeftes in die hoofstroomskool, vir 'n gedeelte van die skooldag, te steun.

*"Die ideale situasie sal wees dat OLSO-leerlinge wel in die hoofstroom ingeskakel sal word en dan slegs onttrek word vir daardie vakke waarin hy probleme ondervind"* (Respondent 13).

Die hoofstroomonderwyser se behoefte om vir die meerderheid van die klas te voorsien en te probeer om nie partydig te wees nie en niemand in enige mate te benadeel nie, word beklemtoon.

*"'n Onderwyser kan nie tyd en aandag aan een leerder afstaan ten koste van ander leerders nie"* (Respondent 36).

- **Verwagtinge rondom die onderwyser se rol**

Uit die analise van die data blyk dit dat die rol van onderwysers in die hoofstroomskool sowel as onderwysers in spesiale skole nuwe verwagtinge, verpligtinge en verantwoordelikhede sal meebring in 'n inklusiewe onderwysbeleid.

Onderwysers se verwagtinge van hulleself spruit uit die waardering vir hulle aanspreeklikheid en verantwoordelikheid vir elke leerder en glo dat hulle behoort rekenskap te gee van elke leerder in hulle klas.

*"It will be a very skilled educator who will cope with a large class and still manage to spend individual time with the learner with special needs and to keep the other learners in an understanding and patient accommodating attitude towards each other"* (Respondent 30).

Terwyl onderwysers verwag om in 'n inklusiewe onderwyssituasie in alle leerders se behoeftes te voorsien, is hulle bekommerd oor die tekort aan duidelike kriteria en werkwyses oor hoe om dit te bereik.

*"Teachers in the mainstream may be confronted by severe learning, behavioural, emotional and social problems for which they have neither the training nor resources"* (Respondent 37).

Gevoelens van frustrasie, word veroorsaak deur die besef dat die emosionele ingesteldheid van leerders met spesiale onderwysbehoefte erkenning behoort te geniet. Emosies is direk afhanklik van die leerders se belewing van hul omgewing.

*"A child with special educational needs also very often has specific social, behavioural and emotional needs which can be very difficult and time consuming for the class teacher to manage. So, unless the class teacher has an assistant teacher whose specific job is the care of these children, it will be too demanding on the class teacher and consequently the rest of the class"* (Respondent 3).

Ten einde inklusiewe onderwys 'n positiewe ervaring vir leerders te maak, word daar van die hoofstroomonderwyser verwag om persoonlike eienskappe soos begrip, geduld, aanvaarding,



goeie kommunikasievaardighede en verdraagsaamheid te openbaar, terwyl daar terselfdertyd gepoog word om elke leerder te help om sy/haar eie potensiaal, teen sy/haar eie moontlike pas te verwesentlik.

*"... the level of tolerance and awareness created by the teacher so that the other children in the school accept and can help/guide the ELSEN therefore making all children aware that different people have different needs in the world"* (Respondent 23). Vergelyk ook:

*"Awareness of mainstream teacher - will he/she be aware of the child's special needs and account for them in terms of attention given, time limits, noise levels, etc."* (Respondent 41).

Kommer is uitgespreek oor die akademiese standaard en 'n verval tot middelmatigheid in hoofstroomskole. Leerders met spesiale onderwysbehoeftes verg baie tyd en energie. Daar word van die onderwyser verwag om betekenisvolle aktiwiteite op elke leerder se vlak te vind. Uitdagings en toepaslike aktiwiteite behoort afgewissel te word vir optimale stimulasie, sonder dat die onderwyser te veel tyd met 'n enkele leerder spandeer.

*"Mainstream education implies a basic education for all. But realistically we know that not all children are the same, nor do they function or develop at the same rate or levels"* (Respondent 52).

*"Will the teacher have time to do ongoing assessment to appropriately plan the next step - i.e. does he/she have sufficient knowledge of a specific programme to meet a child's specific needs"* (Respondent 44).

- **Siening omtrent doeltreffendheid en opleiding**

Die hoofstroomonderwyser is nie voldoende opgelei, ingelig, toegerus of voorbereid om die leerder met spesiale onderwysbehoeftes in die hoofstroom te kan hanteer nie. 'n Tekort aan relevante tersiêre opleiding en indiensopleiding, sowel as 'n tekort aan beskikbare geleentheid om die situasie te verbeter, laat die onderwyser ontoereikend om die situasie te hanteer.

*"This is a matter of concern as many pupils suffer severe emotional damage when teachers do not have the know-how to understand and cope with their problems"*

(Respondent 8). Vergelyk ook:

*"The general training of teachers does not include sufficient content to empower them to provide the know-how needed to educate LSEN. Present training does not even provide a teacher with enough knowledge to identify and refer a LSEN"*

(Respondent 10).

'n Behoeftige na indiensopleiding en personeelontwikkeling word in die data uitgewys. Onderwysers skiet tekort aan kennis en steun oor leerders met spesiale onderwysbehoeftes. Elke aspek van die leerder met spesiale onderwysbehoeftes se ontwikkeling behoort met sorg en deeglikheid, deur opgeleide professionele persone behartig te word.

*" ... mainstream teachers would need to be trained to deal with a wide range of learners with special needs"* (Respondent 20).

'n Belangrike kwessie wat in die data gemeld word, is die tekort aan tyd vir kursusse en ontwikkelingsprogramme. Personeelontwikkeling behoort deeglik beplan, gestruktureerd en geroetineerd te wees ten einde onderwysers te bemagtig. Indiensopleiding neem geweldig baie tyd in beslag en indien dit irrelevant is, kan dit bydra tot meer stres vir die onderwyser.

*" ... teachers in mainstream can barely cope, not only with the big workload of enormous classes, but with the stress caused by a general decline in discipline"*

(Respondent 20).

- **Kwessies rondom samewerking en konsultasie**

Huidige samewerking tussen hoofstroom en spesiale onderwyspersoneel, strek sover as die uitplasing van leerders met spesiale onderwysbehoeftes in die hoofstroom en het net betrekking op die steun van daardie spesifieke leerder.

*"Experience has taught us that the school or psychological services must often provide ample back up in the form of extensive reports on his functioning follow-up"*

*actions to ensure that such a candidate's reintroduction into mainstream runs smoothly*" (Respondent 9).

Onderwysers toon 'n behoefte aan groter samewerking tussen hoofstroom- en spesiale skoolonderwysers en veral met betrekking tot gedeelde kundigheid en inligting omtrent die behoeftes van die individuele leerders. Waardevolle voorstelle word in die verband aan die hand gedoen:

*" ... to use the existing LSEN schools as service centres to neighbouring mainstream schools, provided that these schools receive the funds and staffing to do so"* (Respondent 11). Vergelyk ook:

*" ... provided they have sufficient support in mainstream i.e. in the form of a clinic (which is part of the school and on the same campus) where specialists receive groups or individuals for intensive help. These specialists would then also help class teachers"* (Respondent 40).

*"Without an intensive and highly supportive team to aid the teacher in the classroom, the placement of learners with special educational needs in mainstream schools will be a disaster academically, psychologically and socially for the learners"* (Respondent 19).

Die onderwyser in die hoofstroom het ook ander vorms van steun en hulp in die klaskamer nodig.

*"If the class teacher is asked to manage just 3 out of 40 LSEN in class, coping strategies will be required - such as a class assistant and technical and other help"* (Respondent 16).

#### **5.2.1.3. Kwessies rondom skoolverwante sake**

Die analise van die data toon dat daar sekere skoolverwante of administratiewe kwessies rondom inklusiewe onderwys is, waaroor onderwysers hulle kommer uitspreek. Die inklusiewe onderwysbeleid, finansies, hulpbronne, Kurrikulum 2005, ondersteuning en hulp

aan die onderwyser en die leerder in die hoofstroomskool, fisiese beperkinge, sowel as die aandeel van ouers, sal vervolgens bespreek word.

- **Die inklusiewe onderwysbeleid**

Die filosofie en beginsels waarop inklusiewe onderwys rus, word deur 'n groot aantal onderwysers ondersteun. Die omvang van die toepassing van 'n inklusiewe onderwysbeleid in die praktyk, sonder die ondersteuningstrukture, of 'n deeglike plan in aksie, word skepties bejeen.

*"I am altogether in favour of the placement of children with special needs in mainstream schools with their age appropriate peers. ... However for this to work there will have to be a strong support base in place."* (Respondent 1).

Die sosiopolitiese ondertoon van insluiting, word ook bevraagteken.

*"We must be careful not to turn Education Policy into an 'ideology' education"* (Respondent 45).

Onderwysers dui hulle ontevredenheid omtrent beleidmaking rondom 'n inklusiewe onderwysbenadering aan en ervaar dit as afgedwing, sonder voldoende konsultasie en betrokkenheid van alle belanghebbendes.

*"This model has been a dismal failure else where in the world. Why should it be successful here?"* (Respondent 19). Vergelyk ook

*"Bestaan daar enige navorsingsresultate wat vir of teen inklusiewe onderwys is?"* (Respondent 36). Vergelyk ook:

*"Dit is vir my moeilik om te verstaan waarom hulle die Verstandelik erg gestremde uit sy veilige omgewing, waar hy deur toegewyde personeel met liefde en geduld geleer en gelei word, wil neem en hom wil blootstel aan mislukking en verwerping en spot deur hom by 'n hoofstroom klas te gaan inskakel"* (Respondent 70)

Die tekort aan die nodige beplanning en strukture om indiensopleiding en steun aan die onderwysers en leerders met spesiale onderwysbehoeftes in die hoofstroomklas te bied, word uitgewys.

*"Will the mainstream teacher have additional help/ education/ training?"*

(Respondent 24). Vergelyk ook:

*"This can not be done in a 'scrambled egg' situation in the class"* (Respondent 29).

#### • Finansies en hulpbronne

'n Vraagteken word oor die finansiële voorsiening en verspreiding van bestaande hulpbronne geplaas.

*"Surely well equipped and staffed mainstream inclusive schools would be far more expensive, or will the special needs parents have to foot the bill?"* (Respondent 24).

Onderwysers bevraagteken ook die verspreiding van bestaande hulpbronne en dienste. Selfs al sou al die bestaande bronne en fondse gelykop verdeel word, sou daar nie voldoende dienste beskikbaar wees nie.

*"If one thinks of mainstreaming the LSEN, it would mean that all schools will have to provide facilities and teachers to cater for these learners' needs, thus duplicating services and staff to a much larger degree than is now the case"* (Respondent 10).

Vergelyk ook:

*"South Africa has an inadequate general education infrastructure and limited specialists in the Support Services"* (Respondent 37).

Die bestaande spesiale skole word ook geraak deur die inkortings en beperkte finansiële steun wat tans in die onderwys beskikbaar is.

*"As gevolg van geldelike tekorte vervul spesiale skole nie meer die rol waarvoor hulle daar is en was nie, Klasse is hopeloos te groot en die individuele aandag wat elke OLSO-leerling benodig en vereis, is nie meer haalbaar nie"* (Respondent 13).

- **Kurrikulum 2005**

Onderwysers het 'n behoefte aan inligting rondom die totale onderwystransformasie, insluitend kennis en vaardighede vir die implementering van Kurrikulum 2005.

*"Perhaps we should first settle the Curriculum 2005, the teachers in mainstream schools will be required to adapt to the many new requirements. When all this is settled and the 'outcomes' for the average child is crystal clear, then and only then should one reconsider"* (Respondent 5).

Die doelwitte en beginsels van Kurrikulum 2005 verg huidige die onderwyser se aandag en tyd sodat daar nie voldoende tyd en aandag aan leerders met spesiale onderwysbehoefes gegee kan word nie.

*"Is die doelwitte en beginsels van Kurrikulum 2005 in hierdie geval haalbaar?"* (Respondent 14).

- **Fisiese ruimte**

Onderwysers beskou die oorvol klasse en fisiese beperkinge in die huidige onderwyssituasie as problematies.

*"I cannot see the severely learning disabled child coping in any classroom that has 25 pupils or more, irrespective of how well the teacher is trained to serve their needs"* (Respondent 16)

Verder is skole nie toeganklik vir leerders met liggaamlik gestremdhede nie, aangesien geboue nie opritte vir rolstoele het nie en skoolbusse nie voorsiening maak vir leerders wat moeilik beweeg nie.

*"This has to be facilitated through improvement of the physical environment at school, i.e. deaf pupils - modern equipment, taped textbooks and new technology has to be provided"* (Respondent 56).

Die aantal leerders in 'n klas, bring verdere beperkings mee. Voorbeelde wat uit die data spruit is die beperking in die klasuitleg, aangesien die rangskikking van die meubels 'n

belangrike rol speel in die toepassing van groepwerk en die bevordering van kooperatiewe leerervarings.

*"Classroom arrangement needs to be looked at carefully, specially if team teaching is to take place"* (Respondent 3).

Die fisiese ruimte beperk die gebruik van belangrike hulpmiddels en apparaat, soos onder andere rekenaars, bandopnemers en toestelle, gehoorapparaat en audio-visuele hulpmiddels.

*"Baie spasie word in beslag geneem in die berging van hulpmiddels"* (Respondent 36).

#### • **Ondersteuning en hulp aan leerders en onderwysers in die hoofstroomskool**

Onderwysers in die hoofstroom word reeds gekonfronteer met 'n diverse aantal leerders in die hoofstroomskool. Die insluiting van leerders met spesiale onderwysbehoeftes in die hoofstroom vergroot die diversiteit van die leerders. Die implikasie vir die onderwyser is legio. 'n Onderwyser sonder tersiêre opleiding of indiensopleiding in spesiale onderwys, kan nie sonder hulp en advies, in die onderwysbehoeftes van leerders in spesiale skole voorsien nie.

*"Teachers despite having good intensions in mainstream schools, often relay to children their irritation and lack of patience when they are unable to keep up with their peers"* (Respondent 25).

Slegs met die nodige steun en konsultasie met spesiale onderwyspersoneel en professionele persone kan die nodige kurrikulum-aanpassings gedoen word. Inligting omtrent diverse leerstyle en modaliteite, alternatiewe onderrigstrategieë, hantering van gedragsprobleme, is van deurslaggewende belang vir onderwysers in 'n inklusiewe onderwysbeleid.

*"Spesiale skoolonderwysers het 'n magdom leerder-gesentreerde kennis en kan die hoofstroomonderwyser help met effektiewe differensiasie om die diversiteit in die klas te hanteer"* (Respondent 36).

- **Ouerbetrokkenheid**

Ouers word as 'n belangrike lid van die multi-dissiplinêre span by spesiale skole geag, weens die kennis omtrent hulle kinders se vaardighede, belangstellings, motivering en verwagtinge.

*“Ek, as ouer van so 'n gestremde dogter en as onderwyseres, wil eerstens sê dat die emosionele en sosiale sy van die saak regtig 'n groter omvang het as wat sommige wil beseef” (Respondent 71).*

Vervolgens sal die kwalitatiewe bevindinge op 'n kwantitatiewe wyse aangedui en bespreek word.

#### **5.2.2. 'n Kwantitatiewe beskrywing van kommentaar op die oop vraag**

'n Totaal van 74 respondente is vanuit die 16 spesiale skole ontvang. Die aantal respondente is nie eweredig versprei tussen die aantal skole nie.

In **Figuur 4.1.** word die spesiale skole se houding oor inklusiewe onderwys in persentasie uitgedruk. 'n Geweegde gemiddelde is bepaal, ten einde nie meer gewig aan 'n groot aantal respondente in een skool te verleen nie. Die grootste segment van die response het positiewe sowel as negatiewe kommentaar oor inklusiewe onderwys bevat. 'n Hoë persentasie skole het uitsluitlik negatiewe kommentaar bevat, terwyl 0,3% neutraal wou bly in die ondersoek.

**Figuur 4.2.** toon aan hoe die grafiese voorstelling van die 74 respondente sou lyk indien die geweegde gemiddelde nie inaggeneem sou word nie. Dit gaan hier dus om die individuele response en bykans die helfte daarvan het positiewe en negatiewe kommentaar oor inklusiewe onderwys gelever.

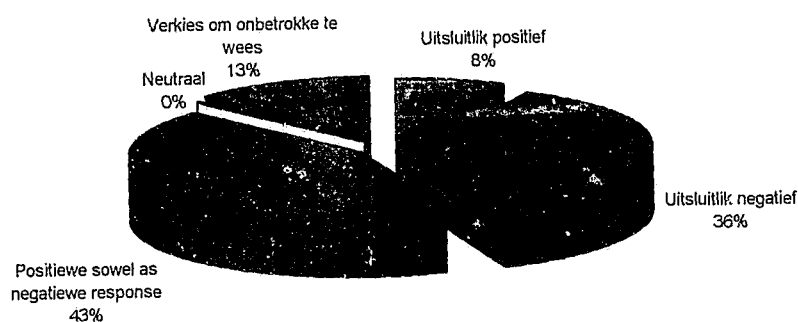
Vervolgens word daar gefokus op die aantal skole wat kommentaar gelever het oor die leerders, die onderwyser en skoolverwante sake.

In **Figuur 4.3.** word die kommentaar oor leerders met spesiale onderwysbehoeftes kwantitatief voorgestel. Die aantal skole se response word ingedeel in positiewe en



## Die houding oor inklusiewe onderwys

- soos weerspieël uit response ontvang -  
van 16 spesiale skole in die Wes-Kaap  
en in persentasie uitgedruk



Skole																
Positief	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	0	0
Negatief	2	0	7	0	2	0	1	1	8	1	1	0	5	1	1	1
+ / -	1	2	9	0	1	0	0	2	3	2	2	1	8	1	2	2
Neutraal	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Onbetrokke	0	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Totaal	3	3	18	1	3	1	1	3	11	3	3	2	13	3	3	3

Skole																
Positief	0%	33%	6%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	50%	0%	33%	0%	0%
Negatief	67%	0%	39%	0%	67%	0%	100%	33%	73%	33%	33%	0%	38%	33%	33%	33%
+ / -	33%	67%	50%	0%	33%	0%	0%	67%	27%	67%	67%	50%	62%	33%	67%	67%
Neutraal	0%	0%	6%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%
Onbetrokke	0%	0%	0%	100%	0%	100%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%
Totaal	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%

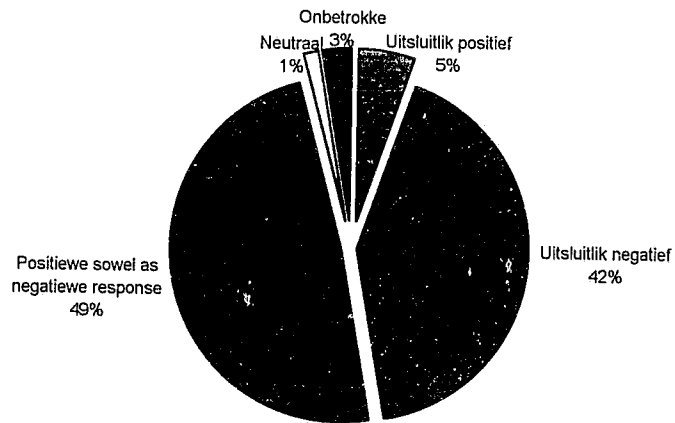
Skole	Totaal
Positief	8%
Negatief	36%
+ / -	43%
Neutraal	0.3%
Onbetrokke	13%
Totaal	100%

FIGUUR 4.1.

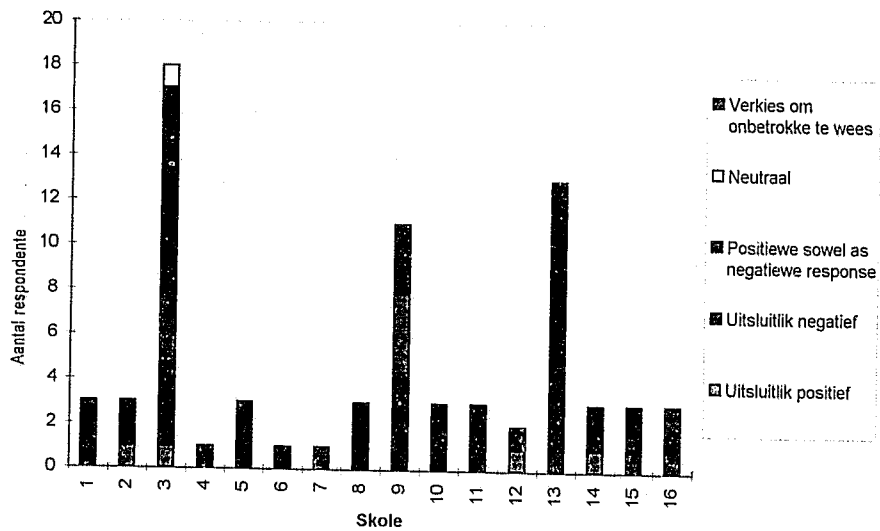
'n Geweegde gemiddelde is bepaal, ten einde nie meer gewig aan 'n groot aantal respondente in in een skool te verleen nie. Die diagram sonder die inagneming van 'n geweege gemiddelde sou andersins so daarna uitsien:

### Die houding oor inklusiewe onderwys

- soos weerspieël uit response ontvang -  
van 74 respondente uit 16 spesiale skole in die Wes-Kaap  
en in persentasie uitgedruk



### 74 respondente van 16 spesiale skole ontvang

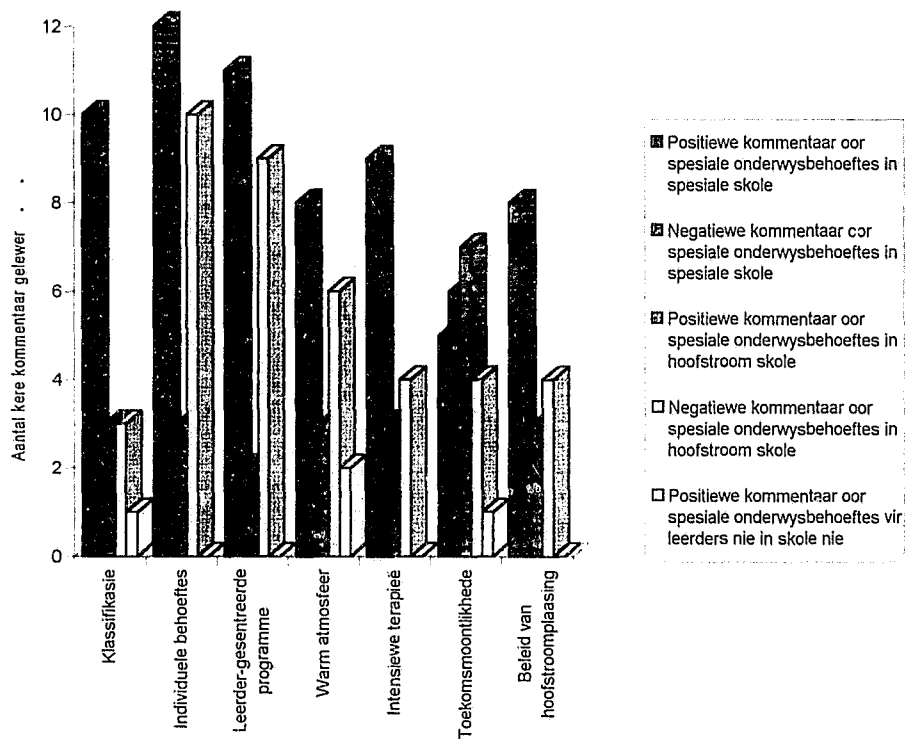


FIGUUR 4.2.

Aantal kere wat skole kommentaar gelewer het oor leerders met spesiale onderwysbehoefes in:

	Spesiale skole		Hoofstroom skole		Nie in skole nie	Totaal
	Positief	Negatief	Positief	Negatief	Positief	
Klassifikasie van gestremthede en onderwys behoeftes	10	2	3	3	1	19
Individuele behoeftes	12	1	3	10	0	26
Akademies						
Emosioneel						
Sosiaal						
Leerder-gesentreerde programme	11	2	1	9	0	23
Sterkpunte						
Behoeftes						
Leerstyle/modaliteite						
Spesiale toewings						
Warm atmosfeer	8	2	3	6	2	21
Intensiewe terapieë	9	3	1	4	0	17
Toekomsmoontlikhede	5	6	7	4	1	23
Beleid van hoofstroomplaasing	8	2	3	4	0	17
<b>Totaal</b>	<b>53</b>	<b>16</b>	<b>18</b>	<b>37</b>	<b>3</b>	
<b>Gesamentlike totaal</b>	<b>69</b>		<b>55</b>		<b>3</b>	<b>127</b>

Aantal kere wat skole kommentaar gelewer het oor leerders met spesiale onderwys behoeftes

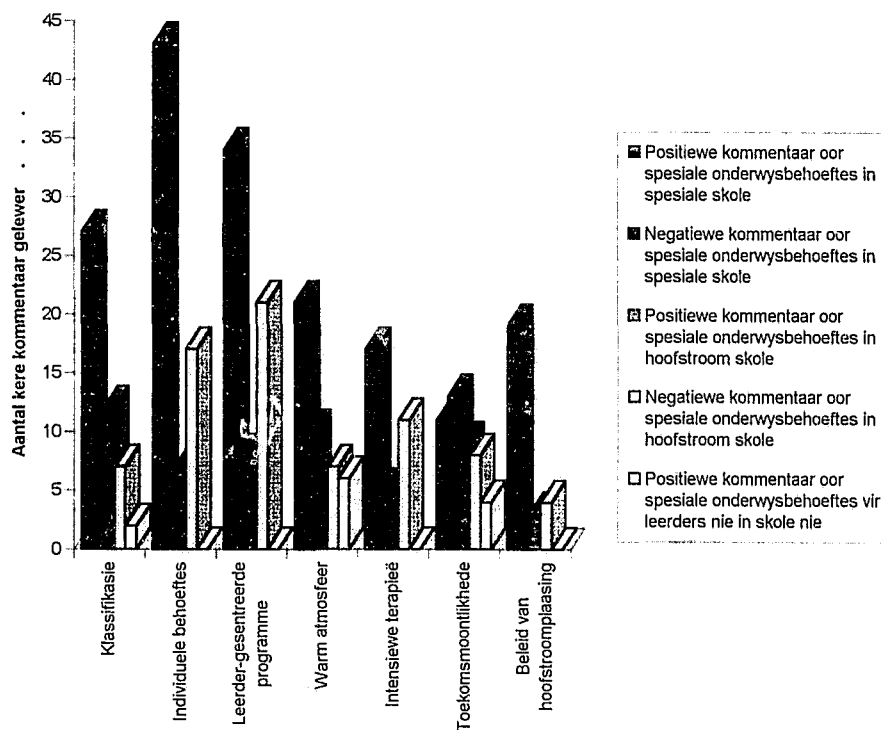


FIGUUR 4.3.

Kategorieë waarvoor kommentaar gelewer is

Aantal kere wat <i>respondente</i> kommentaar gelewer het oor leerders met spesiale onderwysbehoefes in:						
	Spesiale skole		Hoofstroom skole		Nie in skole nie	Totaal
	Positief	Negatief	Positief	Negatief	Positief	
Klassifikasie van gestremthede en onderwys behoeftes	27	4	12	7	2	52
Individuele behoeftes	43	3	7	17	0	70
Akademies						
Emosioneel						
Sosiaal						
Leerder-gesentreerde programme	34	8	2	21	0	65
Sterkpunte						
Behoeftes						
Leerstyle/modaliteite						
Spesiale toegewings						
Warm atmosfeer	21	10	6	7	6	50
Intensiewe terapieë	17	5	1	11	0	34
Toekomsmoontlikhede	11	13	9	8	4	45
Beleid van hoofstroomplaasing	19	2	3	4	0	28
<b>Totaal</b>	<b>172</b>	<b>45</b>	<b>40</b>	<b>75</b>	<b>12</b>	
<b>Gesamentlike totaal</b>	<b>217</b>		<b>115</b>		<b>12</b>	<b>344</b>

Aantal kere wat *respondente* kommentaar gelewer het oor leerders met spesiale onderwysbehoefes

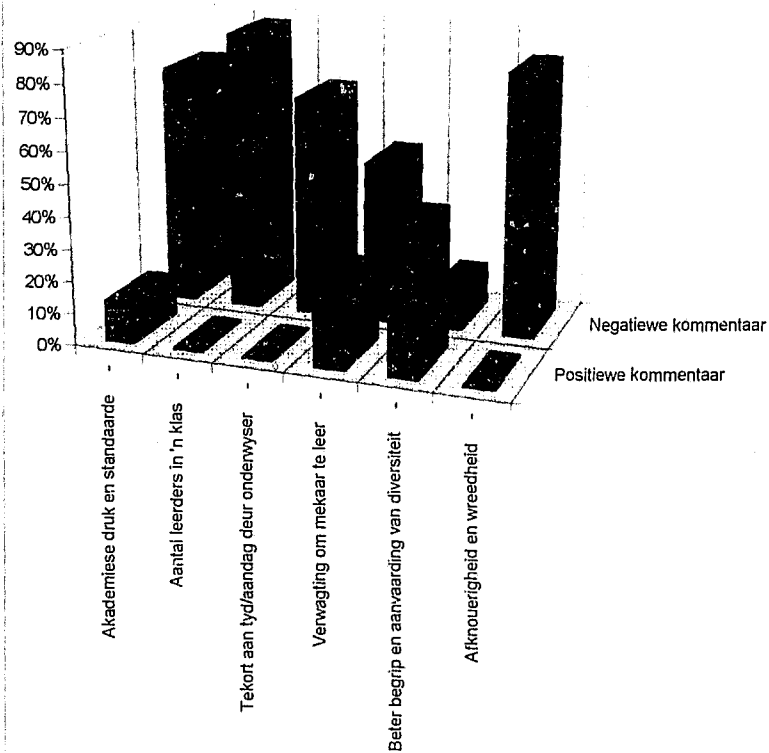


FIGUUR 4.4.

Kategorieë waaroor kommentaar gelewer is

Aantal skole wat kommentaar lewer oor leerders in hoofstroomonderwys		
	Positief	Negatief
Akademie druk en standaarde	2	12
Aantal leerders in 'n klas	0	14
Tekort aan tyd/aandag deur onderwyser	0	11
Verwagting om mekaar te leer	4	8
Beter begrip en aanvaarding van diversiteit	7	2
Afknoeiigheid en wreedheid	0	13

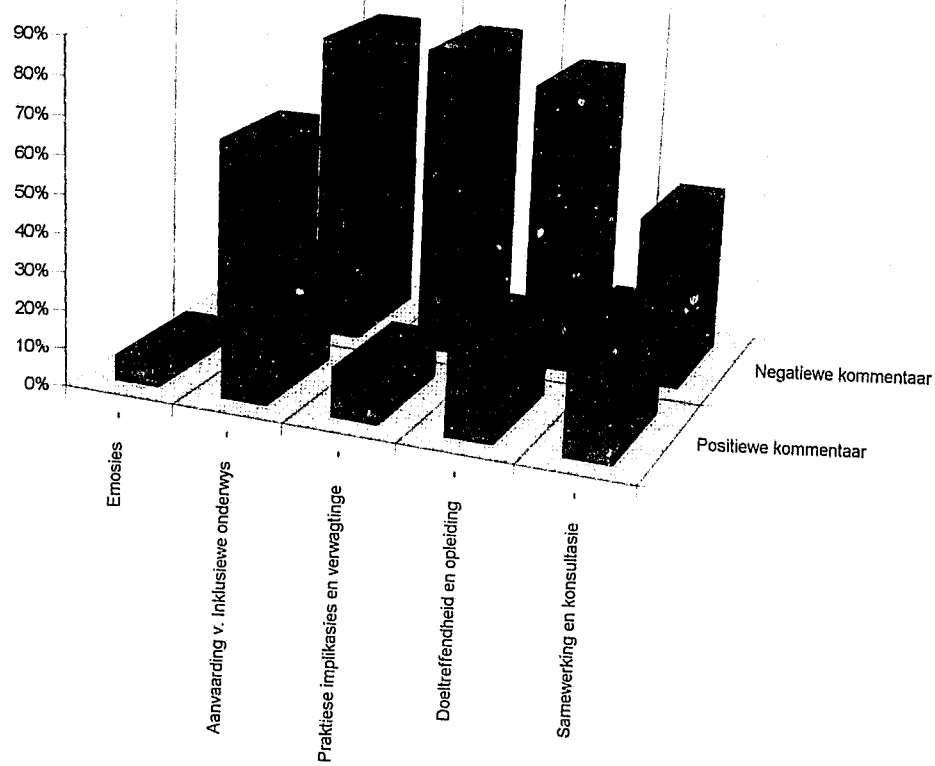
Persentasie spesiale skole wat kommentaar lewer oor leerders in die hoofstroomonderwys



FIGUUR 4.5.

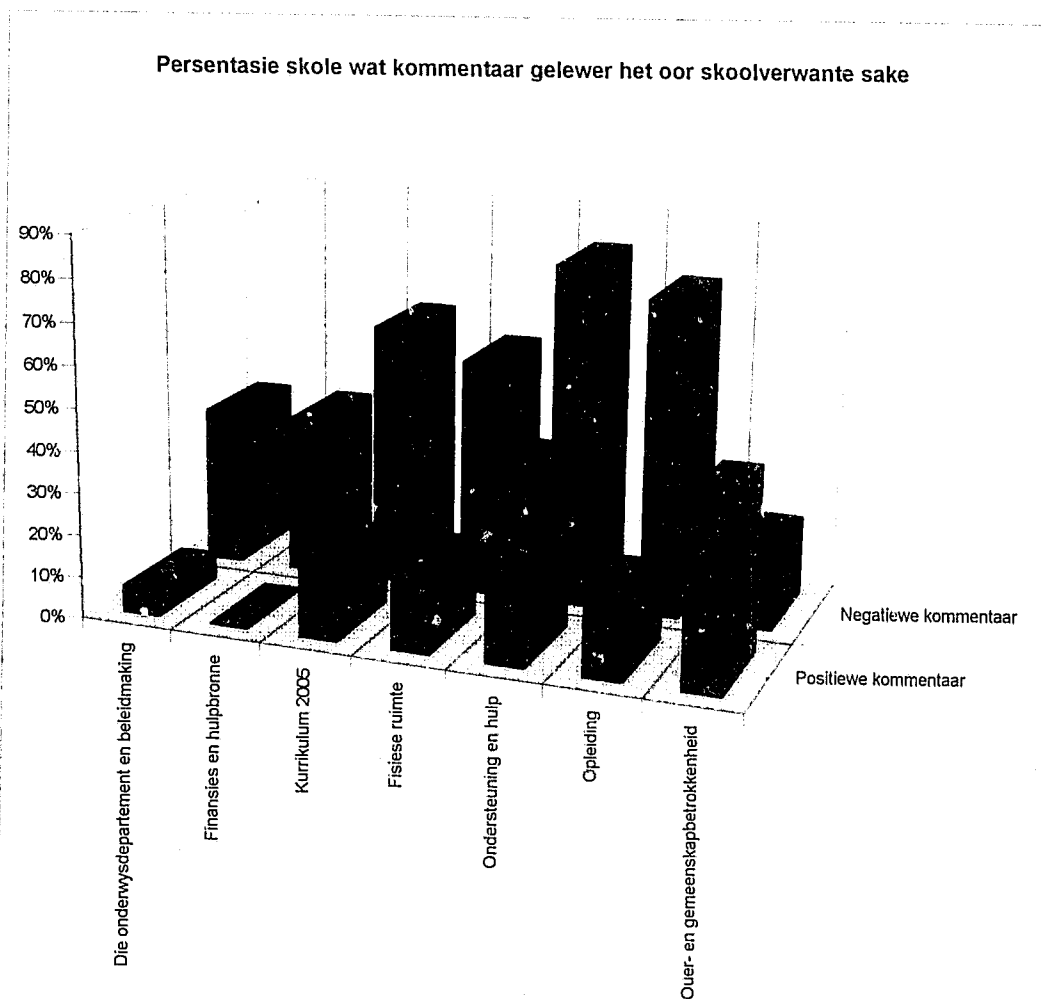
Aantal skole wat kommentaar lewer oor die onderwyser		
	Positiewe kommentaar	Negatiewe kommentaar
Emosies	1	8
Aanvaarding van inklusiewe onderwys	5	13
Praktiese implikasies en verwagtinge	2	13
Doeltreffendheid en opleiding	4	12
Samewerking en konsultasie	5	7

Persentasie skole wat kommentaar lewer oor die onderwyser



FIGUUR 4.6.

Aantal skole wat kommentaar lewer oor skoolverwante sake		
	Positiewe kommentaar	Negatiewe kommentaar
Die onderwysdepartement en beleidmaking	1	6
Finansies en hulpbronne	0	6
Kurrikulum 2005	3	10
Fisiese ruimte	3	9
Ondersteuning en hulp	7	13
Opleiding	3	12
Ouer- en gemeenskapbetrokkenheid	7	3



FIGUUR 4.7.

negatiewe kommentaar, asook kommentaar oor leerders in spesiale skole, hoofstroomskole en nie in skole nie. 'n Geweegde gemiddelde is hier ter sprake en dit blyk dat meeste spesiale skole positiewe kommentaar lewer oor die individuele behoeftes van leerders, leerder-gesentreerde programme en intensiewe terapieë wat leerders met spesiale onderwysbehoeftes in spesiale skole, ontvang.

In **Figuur 4.4.** is die geweegde gemiddelde nie in ag geneem nie en is die aantal kere wat individuele respondente kommentaar gelever het oor leerders met spesiale onderwysbehoeftes grafies voorgestel. Dit blyk dat klem gelê word op individuele behoeftes, onderwysprogramme en 'n warm atmosfeer in spesiale skole.

In **Figuur 4.5.** is die geweegde gemiddelde in ag geneem en is die aantal skole se positiewe en negatiewe kommentaar oor leerders in die hoofstroom onderwys, met verwysing na sekere aspekte, grafies voorgestel. Uit die voorstelling blyk dit dat die aantal leerders in die hoofstroom klas, moontlike wreedheid en afknouerigheid teenoor die leerders met spesiale onderwysbehoeftes die meeste negatiewe kommentaar uitgelok het.

In **Figuur 4.6.** is die geweegde gemiddelde in ag geneem en is die aantal skole se positiewe en negatiewe kommentaar oor die onderwyser, grafies voorgestel. Negatiewe kommentaar oor die rol van die onderwyser bevraagteken die aanvaarding van inklusiewe onderwys, praktiese implikasies en verwagtinge, sowel as doeltreffendheid en opleiding.

**Figuur 4.7.** stel die kommentaar oor skoolverwante sake grafies voor. 'n Vergelyking tussen die aantal positiewe en negatiewe response oor skoolverwante sake, toon dat opleiding en ondersteuning die belangrikste aspekte is, wat aandag behoort te geniet in 'n inklusiewe onderwysbenadering.

### **5.3. 'n Kwalitatiewe bespreking van onderhoude met rolspelers en kundiges**

Bevindinge soos verkry uit 'n kwalitatiewe analise van onderhoude dui op verskillende onderwysbehoeftes wat aangespreek behoort te word. Onderwyserbehoeftes wat by beide spesiale onderwyspersoneel en hoofstroomonderwysers geïdentifiseer is, kan in drie



HALL, R.: Die rol van spesiale skole in inklusiewe  
onderwys

PhD Universiteit van Stellenbosch Desember 1998 5/6

kategorieë ingedeel word naamlik emosionele en kognitiewe behoeftes, sowel as behoeftes aan ondersteuning. Die aanspreek van die emosionele behoeftes van onderwysers geniet voorrang. Sodra die emosionele aspekte van die onderwyser se ingesteldheid na wense aangespreek is, behoort kennis en vaardighede op kognitiewe vlak opgeskerp te word en met voldoende steun opgevolg te word. Die spesifieke behoeftes van onderwysers is interafhanklik van mekaar en behoort in wisselwerking met mekaar, aangespreek te word. Genoegsame emosionele en kognitiewe steun vir die onderwyser en leerder in die hoofstroom bepaal die doeltreffendheid van insluiting.

### **5.3.1. Emosionele behoeftes van die onderwyser**

Dit blyk dat die meeste struikelblokke in die implementering van inklusiewe onderwys in die emosionele ingesteldheid van onderwysers, gebed is. Die volgende emosionele behoeftes behoort aangespreek te word:

- geleentheid vir onderwysers, beide in die hoofstroom- en spesiale onderwys, om gevoelens van angstigheid, onwetendheid, verwardheid, skeptisisme, kommer oor 'n persoonlike verlies aan outonomie, sekuriteit en werksbevreëdiging, sowel as gevoelens van ongemak en vrees vir mislukking, te hanteer;
- erkenning van die onderwysers se reg om 'n keuse uit te oefen;
- erkenning van sekere vaardighede en kennis van elke onderwyser; en
- deelname aan die proses van transformasie deur 'n gedeelde visie en 'n misie.

### **5.3.2. Kognitiewe behoeftes van die onderwyser**

Sodra die emosionele aspekte van die onderwyser se ingesteldheid na wense aangespreek is, behoort kennis en vaardighede op kognitiewe vlak opgeskerp te word en met voldoende steun opgevolg te word. Die volgende kognitiewe behoeftes behoort aandag te geniet:

- inligting omtrent die beweegrede agter die verandering na inklusiewe onderwys;
- inligting omtrent inklusiewe onderwys en die praktiese implementering daarvan;
- 'n visie, misie en 'n plan van aksie met die implementering van insluiting;

- indiensopleiding wat fokus op die leerder-gesentreerde aard van akademiese, sosiale en emosionele ondersteuningsprogramme vir leerders met spesiale onderwysbehoeftes in die hoofstroom;
- onderrigstrategieë wat gegrond is op die individu se totale vlak van funksionering;
- kennis en vaardighede wat die onderwyser toerus om die leerder met spesiale onderwysbehoeftes te kan hanteer;
- inligting omtrent samewerking en spanbenadering;
- inligting en steun ten einde 'n nuwe onderwysparadigma teweeg te bring;
- inligting omtrent die praktiese oorwegings in die verspreiding van bepaalde hulpbronne; en
- insig in die finansiële steun aan skole.

### **5.3.3. Behoeftes van die onderwyser aan ondersteuning**

Die behoeftes van die onderwyser aan ondersteuning hou verband met die behoefte om inligting, ervaring en probleme te deel met ander in soortgelyke situasies. Die volgende behoeftes behoort aangespreek te word:

- steun en samewerking tussen hoofstroomkollegas, hetsy in 'n span of in konsultasie;
- steun en samewerking, tussen spesiale en hoofstroomskole;
- wedersydse respek vir 'n kollega se ervaring en kundigheid;
- samewerkingstrategieë, konsultasievaardighede, vaardighede tot 'n spanbenadering en terapeutiese hulpverleningstegnieke;
- 'n gees van samewerking en gedeelde verantwoordelikheid vir die leerder;
- samewerking met ouers oor die kind se vordering, deelname aan besluite en ingeligtheid omtrent onderwyssake;
- gemeenskapsbetrokkenheid sodat die gemeenskap se siening en vooroordeel omtrent gestremdhede kan verbeter;
- beter werksvoorsiening en deelname aan 'n normale lewe vir almal, ongeag spesiale behoeftes of gestremdhede;

- groter betrokkeheid van tersiêre instansies by die onderwyspraktyk deur deelname aan klaskamernavorsing, steun aan onderwysers en leerders, sowel as indiensopleiding en personeelontwikkeling; en
- 'n wyer benutting van bestaande skole vir spesiale en buitengewone onderwys as spesiale sentrums waar leerders, ouers, onderwysers en ander belanghebbendes vir kundige advies en hulp kan aanklop.

Die voorafgaande onderwysbehoefes kan beskou word as simptome van natuurlike weerstand teen verandering van die onderwyssisteem en kan moontlik struikelblokke tot leer en ontwikkeling wees.

## **6. 'n BESPREKING VAN DIE BEVINDINGE VAN HIERDIE ONDERSOEK**

### **6.1. Inleiding**

Die individuele behoefte aan onderrig vir alle leerders ongeag enige spesiale onderwysbehoefes, word erken. Die hoofstroomskool word as die mees ideale skoolplasing vir alle leerders beskou, mits die onderwyser en die leerder met spesiale onderwysbehoefes die nodige steun ontvang.

Die fokus val op die leerder-gesentreerde aard van akademiese, sosiale en ondersteuningsprogramme vir leerders met spesiale onderwysbehoefes in die hoofstroom, ten einde die individuele en unieke aard van elke leerder te erken en te respekteer. Spesiale skole erken ander faktore as mediese faktore wat spesiale onderwysbehoefes tot gevolg kan hê.

'n Groot aantal spesiale skole volg 'n beleid van hoofstroomplasing, waar leerders met spesiale onderwysbehoefes teruggeplaas word in die hoofstroomskool. Deeglike oorwegings en voorbereidings word aan elke individuele terugplasing geskenk. Plasing word nie net op grond van ouderdom oorweeg nie, maar op grond van die individu se totale vlak van funksionering. Leerders met spesiale onderwysbehoefes pas nie altyd sosiaal en emosioneel by hulle portuurgroep in nie.

## 6.2. Onderwysers

Totale insluiting blyk tans nie aanvaarbaar te wees vir die oorgrote meerderheid onderwysers nie. Tot 'n groot mate kan dit te wyte wees aan 'n gebrek aan inligting oor die voordele van inklusiewe onderwys. Progressiewe insluiting of geleidelike insluiting in hoofstroomskole blyk die aangewese opsie van plasing te wees, indien leerders met spesiale onderwysbehoeftes voldoende toegerus en voorbereid is vir die verandering. Die reg tot onderwys vir alle leerders; die reg van onderwysers om 'n keuse uit te oefen; en die oorweging van onderwysers se behoeftes, blyk van kardinale belang te wees vir die suksesvolle implementering van 'n inklusiewe onderwysbeleid.

Die onderwyser in die hoofstroom se emosionele ingesteldheid en houding, tesame met opleiding en vaardighede, het praktiese implikasies vir die leerder met spesiale onderwysbehoeftes. Erkende onderwyspraktyke word bevraagteken en dit het gevoelens van miskennings van hulle kundigheid tot gevolg. Faktore soos die aantal leerders in 'n klas, die akademiese druk, en standarde van die skool bepaal die hoeveelheid tyd en aandag wat 'n onderwyser aan 'n leerder met spesiale onderwysbehoeftes in die hoofstroom kan bestee. Dit blyk dat onderwysers 'n hoë premie stel op gelykheid en regverdigheid in die onderwyssituasie en derhalwe word die regte en behoeftes van 'n groep leerders nie bo dié van 'n ander geplaas nie. Die leerder met spesiale onderwysbehoeftes stel hoë eise aan die onderwyser. Die onderwyser self het hoë verwagtinge omtrent die hantering van leerders se eise. Dit lei tot groter druk en meer stres vir die onderwyser. Baie onderwysers beleef 'n onvermoë om veranderinge suksesvol te hanteer, weens 'n vrees vir mislukking en die vertroudheid met die bekende.

Onderwysers as die belangrikste hulpbron in die onderwys, weens hulle kundigheid en ervaring, voel uitgesluit uit die proses van transformasie. Die afwesigheid van 'n gedeelde visie en misie laat onderwysers twyfel oor die deursigtigheid en êrens van die beleidmakers omtrent kwaliteit onderwys vir almal.

Die mate van aanvaarding van 'n inklusiewe onderwysbeleid, blyk verband te hou met die siening van die onderwyser omtrent die wyse waarop die beleid oorgedra word. Onderwysers

wat die beleid as afgeforceerd beleef, is geneig om dit totaal te verwerp. Onderwysers wat insae en deelname aan die proses van verandering gehad het, blyk meer aanvaardend van inklusiewe onderwys te wees. Ingeligtheid omtrent die beweging na inklusiewe onderwys dra ook by tot beter aanvaarding.

Die erkenning van hoofstroom - en spesiale skool-personeel se vrese en frustrasies behoort met behulp van spesifieke ondersteuningsprogramme aandag te geniet. Sodra die emosionele aspekte van die onderwyser se ingesteldheid na wense aangespreek is, behoort kennis en vaardighede op kognitiewe vlak opgeskerp te word en met voldoende steun opgevolg te word. Emosionele en kognitiewe ondersteuning vir beide spesiale en hoofstroomonderwysers, sal die doeltreffendheid van inklusiewe onderwys bevorder.

**Uit die dataverwerking, blyk dit volgens die siening van spesiale skool-personeel, dat inklusiewe onderwys 'n leemte toon in die onderwyseropleiding van hoofstroomonderwysers, wat gevul behoort te word met verpligte opleiding in spesiale onderwys. Die inklusiewe onderwysteorie beklemtoon die belangrikheid van genoegsame steun vir die onderwyser en die leerder in die hoofstroomskool. Kennis en vaardighede behoort die onderwyser toe te rus om die leerder met spesiale onderwysbehoeftes te kan hanteer.**

### **6.3. Onderwysparadigma**

Dit blyk ook dat die onderwysparadigma steeds gebaseer is op die tradisionele metodes, waar die kind vasgestelde standarde behoort te bereik, eerder as die uitkomsgebaseerde onderwys en deurlopende assessering soos dit onder andere in die verslag: *Quality Education for All* uiteengesit is (NCSNET 1997:15-25). Onderwysers vind dit moeilik om hierdie paradigmaskuif binne hulle tradisionele verwysingsraamwerk te akkommodeer.

### **6.4. Finansiële ondersteuning**

'n Kwessie in die suksesvolle implementering van 'n inklusiewe onderwysbenadering, blyk die beskikbaarheid van finansiële bronne, te wees. Die praktiese oorwegings omtrent die

verspreiding van bepaalde hulpbronne en die finansiële verpligtinge, dra by tot 'n oorwegende, negatiewe gevoel teenoor inklusiewe onderwys.

#### **6.5. Ouers**

Ouers sal in 'n inklusiewe onderwysbenadering baie meer betrokke gemaak word by die onderrig van hulle kinders. Betrokkenheid behels onder andere, insae in vordering, deelname aan besluite en ingeligtheid omtrent onderwyssake.

Die siening van die ouers weerspieël die gemeenskap se siening en vooroordeel omtrent gestremdhede. Samewerking tussen ouers en onderwysers verbeter ouers se ingeligtheid en kan sienings meer positief beïnvloed. Ouers wat die diversiteit van leerders respekteer en bereid is om betrokke te raak, kan die samelewing se siening meer positief beïnvloed. Beter werksvoorsiening en deelname aan 'n normale lewe word dus in die vooruitsig gestel vir almal ongeag spesiale behoeftes of gestremdhede.

#### **6.6. Tersiêre inrigtings**

Groter betrokkenheid van tersiêre instansies by die onderwyspraktyk blyk noodsaaklik te wees en 'n tekort aan navorsingsresultate oor die implementering van inklusiewe onderwys, hetsy of dit vir of teen inklusiewe onderwys is, is uitgewys. Betrokkenheid van tersiêre instansies by skole, sluit in deelname in klaskamernavorsing, steun aan onderwysers en leerders, sowel as indiensopleiding en personeelontwikkeling.

#### **6.7. Samewerking tussen hoofstroom- en spesiale skole**

Beter samewerking tussen hoofstroom- en spesiale skole word ook erken. In 'n konsultasie tussen spesiale onderwyspersoneel en hoofstroomonderwysers kom kommunikasievaardighede onder die loep. Wedersydse respek vir 'n kollega se ervaring en kundigheid is van deurslaggewende belang vir 'n samewerkingssooreenkoms. In 'n gees van samewerking is die las nie op 'n individu nie, maar word verantwoordelikhede gedeel.

'n Dringende behoefte aan samewerkingstrategieë, konsultasievaardighede, vaardighede tot 'n spanbenadering en terapeutiese hulpverleningstegnieke word deur die onderwysers in die data uitgelig. Die wyer benutting van bestaande skole vir spesiale en buitengewone onderwys as spesiale sentrums waar leerders, ouers, onderwysers en ander belanghebbendes vir kundige advies en hulp kan aanklop, kan moontlik ook in sekere behoeftes wat in hierdie studie identifiseer is, voorsien.

Uit die voorafgaande bespreking van die bevindinge van hierdie studie, blyk dit dat beide spesiale en hoofstroomonderwysers sekere behoeftes het, wat aangespreek behoort te word, ten einde die implementering van inklusiewe onderwys suksesvol te laat verloop. 'n Deeglike afgrensing van die spesifieke behoeftes kan bydra tot die afbakening van prioriteite in die proses van transformasie en herstrukturering.

## 7. SAMEVATTING

'n Verkenning van die stand van onderwysvoorsiening in spesiale skole is gedoen met die oog op 'n analise van die situasie. 'n Bespreking van die werksaamhede van spesiale onderwyspersoneel dra by tot die bepaling van strategieë en vaardighede, sowel as positiewe en negatiewe aspekte van spesiale skole.

Die formaat van die kwalitatiewe ondersoek van hierdie studie is omskryf. Die metodes van data-insameling en dataverwerking is ook beskryf. Stappe om die betroubaarheid, die geldigheid, die veralgemening en die etiese oorwegings te verseker, is weergegee. Die navorsingsprosedures is in die konteks van hierdie studie aan die orde gebring.

Verder is daar op die presentasie en die analise van die rou data gefokus. Die metodes wat in die verwerking van die data gebruik is, sowel as voorbeelde en uittreksels van die gegewe analyses, is voorsien.

'n Bespreking van die bevindinge van hierdie ondersoek, toon belangrike implikasies vir die rol van spesiale skole in inklusiewe onderwys. Sekere onderwyserbehoefte is geïdentifiseer wat by beide spesiale skool-onderwysers en hoofstroomonderwysers voorkom. Onderwyserbehoefte kan in drie verskillende kategorieë ingedeel word, naamlik emosionele



behoefte, kognitiewe behoeftes, en die behoeftes aan ondersteuning. Hierdie behoeftes behoort erken en hanteer te word, met behulp van programme wat genoegsame emosionele en kognitiewe steun kan bied, ten einde te voorkom dat onderwyserbehoefte lei tot struikelblokke in leer en ontwikkeling. Bestaande strukture het die potensiaal om moontlike struikelblokke in leer en ontwikkeling aan te spreek en te oorkom ten einde kwaliteit onderwys vir almal te bevorder.

Spesiale skole is tipiese strukture wat aangewend en ondersteun behoort te word, sodat hulle in staat is om by te dra om die verlangde transformasie te vergemaklik. Strategieë behoort ontwikkel te word vir die optimale gebruik van bestaande materieële en menslike bronne, sowel as die ontwikkeling van die vermoë van mense en die sisteem om 'n effektiewe leeromgewing te voorsien.

In die volgende hoofstuk sal daar op die moontlike rol van spesiale skole in inklusiewe onderwys gekonsentreer word.

## HOOFSTUK 5

### *DIE ROL VAN SPESIALE SKOLE IN INKLUSIEWE ONDERWYS*

*"Give a man a fish and feed him for a meal. Teach a man to fish and feed him for a lifetime."* Chinese proverb

#### 1. INLEIDING

Teen die agtergrond van die literatuurstudie en die kwalitatiewe navorsingsbevindinge, sal die toekomstige rol van spesiale skole in inklusiewe onderwys in hierdie hoofstuk bepleit word. Bestaande strukture het die potensiaal om struikelblokke in leer en ontwikkeling te oorkom, en kwaliteit onderwys vir almal te bevorder. Spesiale skole is tipiese strukture wat aangewend en ondersteun behoort te word, sodat hulle in staat is om by te dra om die verlangde transformasie te vergemaklik. Spesiale skole kan gebruik word om ondersteuningstrukture in die hoofstroomskool te help ontwikkel. Strategieë soos samewerking, konsultasie en spanwerk, behoort ontwikkel te word vir die optimale gebruik van bestaande materiële en menslike bronne, sowel as die ontwikkeling van die vermoë van mense en die sisteem om 'n effektiewe leeromgewing in die hoofstroomskool te voorsien.

In die ontwikkeling van 'n geïntegreerde sisteem van inklusiewe onderwysvoorsiening, waar hoofstroom en spesiale onderwys een word, behoort die hoofstroom die meeste leerders te akkommodeer in 'n leeromgewing met 'n wye verskeidenheid, in terme van die kurrikulum en meganismes om individuele behoeftes aan te spreek. Dit blyk dat die rol van spesiale skole en die werksaamhede van die personeel sal moet verander, sodat die bestaande kundighede en vaardighede toeganklik raak vir hoofstroomskole.

Die verandering na inklusiewe onderwys, is 'n radikale verandering wat binne die raamwerk en beginsels vervat in die verslag van die NCSNET/NCESS, moet geskied. In die Wes-Kaap word 'n moontlike beleidsdokument tans gesirkuleer as model vir progressiewe inklusiewe onderwys (Sien Hoofstuk 3, punt 6). Daar sal deurlopend in hierdie hoofstuk na die Wes-Kaapse model verwys word. Die beginsels vervat in die verslag van die NCSNET/NCESS, dien as raamwerk vir hierdie hoofstuk.

## 2. 'n VISIE

Hierdie studie sal, in die bespreking van die rol van spesiale skole in inklusiewe onderwys, die volgende beoogte uitkomst in inklusiewe onderwys, in gedagte hou, naamlik:

- dat die hoofstroomonderwyser deur opleiding, in staat gestel moet word om die leerder se individuele onderwysbehoeftes te bepaal;
- dat spesiale onderwyspersoneel en hoofstroomonderwysers, deur samewerking, konsultasie en spanwerk, behoort te kan saamwerk met ouers en lede van die gemeenskap, om die beste onderrig en steun vir die leerder te bewerkstellig. Dit beteken nie noodwendig dat spesiale skool-personeel in aparte skole moet funksioneer nie, maar dat hulle ook opgeneem kan word in byvoorbeeld, hoofstroomskole in hoofstroomklasse, spesiale klasse of spesiale eenhede.

## 3. DOELSTELLINGS

In die oorgangsfase behoort die doelstelling te wees:

- om alle onderwyspersoneel op te lei deur hoofstroomskole te ontwikkel om diverse behoeftes aan te spreek;
- om ondersteuningstrukture in plek te stel, ten einde struikelblokke in die weg van leer en ontwikkeling te oorkom; en
- vroeë identifikasie en intervensies.

## 4. VOORVEREISTES VIR SUKSES

Dit blyk uit hierdie ondersoek dat daar 'n paar voorvereistes is vir die suksesvolle implementering van inklusiewe onderwys, soos:

- 'n Paradigmaskuif vanaf 'n spesialis-gesentreerde, een-tot-een model van steungewing tot 'n intersektorale, gemeenskapsgebaseerde, sisteemgeoriënteerde, konsultatiewe rol, wat

gerig is op die uitbreiding van skole se vermoëns om struikelblokke vir leer en ontwikkeling, aan te spreek, word vereis.

- Onderwysers se vrywillige deelname aan die proses van transformasie deur 'n gedeelde visie en 'n misie moet aangemoedig word. Bestaande vaardighede en kennis van elke onderwyser behoort erken te word.
- Spesifieke onderwysbehoeftes behoort hanteer te word.

Die emosionele behoeftes van onderwysers behoort eers aangespreek te word, deur geleentheid te bied vir onderwysers om gevoelens van angstigheid, onwetendheid, verwardheid, skeptisisme, kommer oor 'n persoonlike verlies aan outonomie, sekuriteit en werksbevrediging, sowel as gevoelens van ongemak en vrees vir mislukking, uit te spreek. Oriënteringsprogramme tydens tersiêre opleiding, sowel as indiensopleiding deur opvoedkundige sielkundiges met verwysing na nuwe rolle, werksaamhede en verwagtinge, kan die emosionele behoeftes van onderwyspersoneel aanspreek.

Opleiding kan voorsien in die kognitiewe behoeftes van onderwysers, met die beskikbaarstelling van die nodige kennis en die aanleer van vaardighede en strategieë. Vaardighede soos onder andere effektiewe kommunikasie, probleemoplossing, konflikthantering en bestuur is hier ter sprake.

Samewerking en konsultasie met die oog op hulp en ondersteuning in die hoofstroomskool, stel die onderwyser in staat om bemagtig te word. Slegs deur die beskikbaarheid en toeganklikheid van voldoende menslike en wesentlike hulpbronne aan die onderwyser en leerder in die hoofstroomklas, kan inklusiewe onderwys suksesvol implementeer word. Dit impliseer voldoende befondsing en personeelvoorsiëning.

**Bestaande spesiale skole kan 'n vername rol speel in die bevordering van inklusiewe onderwys in die gemeenskap, deur betrokkenheid te inisieër, uit te reik na ander skole en leiding te neem op die gebied van samewerking en konsultasie. Die groepering van hoofstroomskole wat rondom spesiale skole geleë is, die verwelkoming aan besoekers en die deel van vaardighede en kundighede kan skole in staat stel om die proses van insluiting aan die gang te sit en 'n warm en opvoedkundig-toepaslike leeromgewing te**

skep. Inisiatiewe deur spesiale skole in die implementering van inklusiewe onderwys moet strook met die betrokkenheid, steun, samewerking en befondsing van die provinsiale onderwysdepartement en in ooreenstemming met die nasionale onderwysbeleid.

## 5. DIE TRANSFORMASIEPROSES

Transformasie van bestaande personeel en bronne soos spesiale skole, is 'n prioriteit in 'n inklusiewe onderwysbenadering. Dit impliseer 'n dramatiese, holistiese verandering van rolle en werksaamhede, en het 'n wye spektrum weerstand tot gevolg.

Die sleutel tot die oorwinning van natuurlike weerstand teen verandering, en die suksesvolle implementering van die proses, kan moontlik vergemaklik word deur die volgende stappe te volg:

- kies die geskikste leiers met uitvoerende gesag, 'n visie en 'n plan van aksie.
- voorsien van die begin af dat daar weerstand sal wees en beplan die hantering daarvan, op emosionele sowel as kognitiewe vlak;
- gebruik die beginsels vir die hantering van verandering (soos uitmuntende kommunikasievaardighede, deelname, aansporings) in stappe van implementering;
- wees soepel in die implementering sowel as met die duur van die proses; en
- bied geleentheid om kennis en vaardighede te ontwikkel ten einde onderwysers te bemagtig.

## 6. BEMAGTIGING VAN ONDERWYSPERSONEEL

Indien spesiale skole 'n benadering tot bemagtiging van onderwyspersoneel aanneem, kan gefokus word op die koördinerende van ywer, die bevestiging van bronne en strategiese beplanning. Die eerste stap tot bemagtiging, is om inligting te deel. Onderwyspersoneel wat ingelig is, is genoodsaak om verantwoordelik op te tree. Met die deel van inligting, word vertroue in hoofstroomonderwysers getoon, wat van kardinale belang is vir bemagtiging. Die afbreek van tradisionele hiërargiese denke, help onderwysers om meer verantwoordelik te

wees en moedig hulle aan om as eenaars van die situasie op te tree (Blanchard, Carlos & Radolph, 1997: 140).

Onderwyspersoneel behoort deur middel van opleiding en ondersteuning bemagtig te word vir die rol wat hulle in 'n inklusiewe gemeenskap behoort te speel, ten einde die sosiale behoeftes in die land aan te spreek. 'n Visie, struktuur en sisteme, saam met die gedefinieerde rolle en doelstellings, verseker dat die regte prosedures vir bemagtiging gevolg word. 'n Visie word lewendig wanneer elke persoon sien waar sy of haar bydrae 'n verskil kan maak. Deur 'n visie, rolle en doelstellings te hê, is nie voldoende om onderwysers te bemagtig nie. Slegs met die deel van kundigheid en die aanleer van nuwe vaardighede soos samewerking en konsultasie kan hoofstroomonderwysers bemagtig word om in 'n span te kan saamwerk.

#### **7. IMPLIKASIES VAN 'n VERANDERDE ROL VIR SPESIALE SKOOL-PERSONEEL**

Beide hoofstroom - en spesiale onderwyspersoneel moet goed onderlê wees in die vaardighede van samewerkende konsultasie en die proses benader as gelyke vennote. Tradisionele onderwyspraktyke in spesiale skole kan nie sonder meer toegepas word, sonder die inagneming van die konteks van hoofstroomonderwys nie. Wanneer die spesiale onderwyser se ondersteuningstrategieë die waardes en behoeftes van 'n spesifieke hoofstroomklas, die onderwysers en die leerders in ag neem, word dit meer geredelik deur die hoofstroomonderwysers implementeer (Giangreco et al, 1993). Tegnieke komponente van die samewerkende proses behoort inhoudelike kennis, onderrigmetodologieë en intervensie- strategieë vir die hoofstroomonderwyser in te sluit. Die samewerkers behoort effektiewe kommunikasie, probleemoplossing en besluitnemingsvaardighede te demonstreer ten einde die essensiële inligting te kan oordra (Idol, 1993). Die verlangde vaardighede kan deur onderwysers aangeleer word.

#### **8. SAMEWERKENDE KONSULTASIE**

Die hoeksteen vir inklusiewe onderwys is samewerkende spanne. Effektiewe spannees is van kardinale belang in die deel van kundigheid en die beplanning van inklusiewe onderwys. Samewerking word op verskeie wyses gedefinieer en beskryf, naamlik:

- die deel van verantwoordelikhede vir planne, instruksies en assessering van leerders (Thousand, Villa & Nevin, 1994);
- die groepering van talente, gesamentlike verantwoordelikhede en aanspreeklikhede, sowel as die besteding van tyd, energie en bronne vir 'n waardige doelwit (Phillips & McCullough, 1990);
- die verdeling van arbeid en besluitneming deur konsensus (Giangreco et al, 1993);
- die koördinerende, die deel van leierskap, die skep van positiewe interafhanklikheid en gelykheid (Villa, Thousand, Stainback & Stainback, 1992);
- die deel van gelyke status en die maak van unieke bydraes (Rainforth et al, 1992).

Die omskrywing van samewerking dui op die behoefte aan gedeelde verantwoordelikhede, wedersydse beplanning, gesamentlike probleemoplossing en interafhanklike bereiking van doelstellings. Met samewerking word gedeelde kennis en perspektiewe nagestreef ten einde beter strategieë daar te stel, as wat bereik sou word indien alleen gepoog word (Stainback & Stainback, 1992).

Effektiewe samewerking vereis 'n legio aantal gespesialiseerde vaardighede. Tegnieke kennis en sensitiewe kommunikasie word verlang van die onderwyser in 'n samewerkende rol. Die meeste onderwysers beskik nie oor samewerkende en konsulerende vaardighede en opleiding in samewerkende tegnieke en vaardighede is van deurslaggewende belang. West en Cannon (1988) het die volgende kategorieë van samewerking saamgestel, wat in 'n opleidingsmodel vervat behoort te word:

- teoretiese kennis van konsultasie modelle en navorsing;
- praktiese inoefening van vaardighede in konsultasie;
- persoonlike karaktertrekke van die konsultant;
- kennis en vaardighede in interaktiewe kommunikasie;
- samewerkende probleemoplossingsvaardighede;
- kennis van sisteemveranderinge;
- ondervinding en kennis in kwessies, waardes en oortuigings rondom gelykheid;
- vaardighede in personeelontwikkeling; en
- vermoë om die effektiwiteit van die samewerkende span te assesser.

Vaardighede in konsulerende samewerking wat volgens Friend en Cook (1996) verder van belang is, is onder andere:

- die assessering van intervensies met die oog op effektiwiteit;
- die deel van inligting omtrent leerders;
- “*brainstorming*” om oplossings vir probleme te bied;
- strategieë vir konflikhantering te gebruik; en
- die observasie van leerders.

Showers (1990) lê klem op 'n diepe insig in die teorie, 'n visuele demonstrasie van die teorie en geleenthede om strategieë prakties toe te pas. Opleidingsprogramme wat hierdie komponente insluit kan onderwysers voorsien met die nodige vaardighede vir samewerkende beplanning.

## 9. DIE ROL VAN SPESIALE SKOLE IN INKLUSIEWE ONDERWYS

Spesiale skole het 'n verantwoordelikheid om betrokke te raak in die groepering van skole, binne en oor die grense van die gemeenskap, om kundigheid, personeel en wesentlike bronne te deel, en gesamentlik ondersteuningsprogramme vir 'n spesifieke area te beplan. Die verantwoordelikheid van spesiale skole om te verander is gesetel in die aanspreek van die ongelyke onderwysvoorsiening in die verlede, veral in die apartheids-era.

Spesiale onderwyspersoneel se werksaamhede in inklusiewe onderwys, mag wissel van onderrig, konsultasie, advisering, assessering, monitering, begeleiding, organisering van steun, dienslewering, ontwikkeling van toeganklike kurrikulums, opleiding en bemagtiging van ouers, sowel as leiding en koördinerende, ten einde steun in hoofstroomskole aan leerders met spesiale onderwysbehoeftes teweeg te bring.

Die beleidsdokument wat tans as model van inklusiewe onderwys in die Wes-Kaap sirkuleer, word as raamwerk vir genoemde werksaamhede beskou (Sien hoofstuk 3, punt 4.1.). Die rol van spesiale onderwyspersoneel in inklusiewe onderwys wissel dus na gelang van die plek



van spesiale onderwysvoorsiening, soos in die hoofstroomklas, tydens tydelike onttrekking, in spesiale klasse of eenhede, sowel as in spesiale skole. Verder wissel die werksaamhede van spesiale onderwyspersoneel na aanleiding van die persoon of persone waarmee hulle te doen kry, soos die onderwysers in die hoofstroom, die leerders met spesiale onderwysbehoeftes, die ondersteuningspanne, die ouers, sowel as ander lede van die gemeenskap. In **Tabel 5.1.** word die werksaamhede van spesiale skool-personeel in die onderskeie onderwyssituasies, in samewerking met verskillende persone, getabelleer. 'n Volledig bespreking van die rol van spesiale skool-personeel, word hierna uitgesit met verwysing na die onderwyser in die hoofstroomskool, leerders, ondersteuningspanne en ouers. Ander dienste waar spesiale skool-personeel 'n bydrae kan lewer is kortliks aangedui.

#### **9.1. Die rol van spesiale skool-personeel in die opleiding van hoofstroompersoneel.**

Opleiding van personeel, speel 'n kardinale rol in die bemagtiging van hoofstroomonderwysers om die leerder se individuele onderwysbehoeftes te bepaal, en individuele uitkomst in uitkomsgebaseerde onderrig uit te wys.

Die volgende strategieë kan van waarde wees:

- Hoofstroomonderwysers kan spesiale skole besoek en opleiding kan gebied word deur observasie, waarneming en praktiese ervaring op te doen.
- 'n Rotasie van hoofstroomonderwysers of 'n onderwyseruitruilskema kan verseker dat 'n groot aantal onderwysers, tyd deurbring in spesiale skole en blootstelling kry aan spesiale onderwys. Spesiale skool-personeel kan sodoende ook tyd in die hoofstroomskool deurbring, hetsy in die hoofstroomklas of in 'n spesiale klas.
- Opleiding aan onderwysers, opvoedkundige sielkundiges en ander terapeute, kan besoeke aan skole, observasie, lesings, praktiese onderrig, deelname aan multi-dissiplinêre spanbesprekings, navorsingsgeleenthede en opvolgstudies, insluit.

<u>Onderwyser in die hoofstroomskool:</u>	<u>In hoofstroomklas</u>	<u>Tydlike onttrekking</u>	<u>Spesiale klas/eenheid</u>	<u>Spesiale skole</u>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>opleiding</i></li> </ul>	praktiese notas verduidelikings voorbeelde oorsiglyste strategieë vaardighede indiensopleiding	indiensopleiding administratiewe hulp verskaf literatuur	indiensopleiding personeelontwikkeling	rotasie - onderwysers uitrui besoeke - lesings observasie waarneming praktiese ervaring werkswinkels konferensies internskappe
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>ondersteuning</i></li> </ul>	konsultasie advies gee assessering monitor begeleiding mede-onderrig kontrole praktiese ervaring en bestuur observasie	spesiale onderrig individuele aandag klein groepies deel inligting verskaf materiaal gesamentlike probleem-oplossing oordra van vaardighede tegnologie	voltydse remediëring bepaal spesiale onderwysbehoefes deel inligting	bronnensentrums deel kennis en vaardighede samewerking spanbenadering netwerke internet telefoniese hulplyn
<u>Leerders</u>				
<ul style="list-style-type: none"> <li>• leerders in die hoofstroomskool</li> </ul>	organisasie van steun koördinasie van dienslewering "buddy"-sisteem	leerondersteunings-program leerprosesse studiemetodes lewensvaardighede sosiale vaardighede	fokus op praktiese vaardighede kompenserende program	vroeë identifisering van leerders met spesiale onderwysbehoefes diagnostiese diens gebare taal interpreteerders
<ul style="list-style-type: none"> <li>• leerders tans in <i>spesiale skole</i></li> </ul>	saamstel van leerderprofiel informele evaluering onderrigstrategieë bepaal vlak van funksionering gedragsmodifikasie	leerondersteuning fokus op struikelblokke vir leer en ontwikkeling	kern sillabus geletterdheid	praktiese oorwegings met toerusting en apparaat tegnologie identifiseer leerders se sterkpunte berei leerders voor vir hoofstroom

**TABEL 5.1. DIE WERKSAAMHEDE VAN SPESIALE SKOOLPERSONEEL IN DIE ONDERSKEIE ONDERWYSSITUASIES, IN SAMEWERKING MET DIE VERSKILLENDEN PERSONE BETROKKE.**

<u>Ondersteuningsspanne</u>	<u>In hoofstroomklas</u>	<u>Tydlike onttrekking</u>	<u>Spesiale klas/eenheid</u>	<u>Spesiale skole</u>
<ul style="list-style-type: none"> <li>Gemeenskapslede soos: dokters sosiale werksters paramedici spesiale onderwysers hoofstroomonderwysers</li> </ul>	behoeftes te bepaal dienste te organiseer ondersteuning te inisier dienste te evalueer dienste te monitor dienste te fasiliteer	behoeftes te bepaal dienste te organiseer ondersteuning te inisier dienste te evalueer dienste te monitor dienste te fasiliteer	plasing in aparte klas groepeer klasse of eenheid in omgewing	konsultasie - individue of groepe observasie van spanbesprekings deelname aan spanbesprekings skakeling daarstelling werkswyses vroë identifkasje
<u>Ouers</u>	aktiewe deelname voorbereiding vir hoofstroom realistiese verwagtinge gesamentlike onderhoude	deelname aan besluite insae in onderwys en leerderprogramme	insae in onderwysprogram toekomsmoontlikhede ondersteuning	ouerbewusmaking ouerondersteuningsgroepe ouerbegeleiding telefoniese hulplyn
<u>Ander dienste</u>	<ul style="list-style-type: none"> <li>geboue</li> <li>vervoer</li> <li>leeromgewing</li> <li>volwasse onderrig</li> <li>navorsing</li> </ul>	aanpassings aan bestaande strukture  veranderinge aan voertuie  akkommoderende warm atmosfeer van aanvaarding  navorsingsgeleenthede	maatreëls vir aanbou  positiewe ingesteldheid  self beeld bou  navorsingsgeleenthede	toeganklike geboue en fasiliteite  gebruik van bestaande busse  atmosfeer van aanvaarding  konsultasie in kommunikasievaardighede beweeglikheid algemene lewensvaardighede beroepsmoontlikhede  navorsingsgeleenthede opvolgwerk

**TABEL 5.1. DIE WERKSAAMHEDE VAN DIE SPESIALE SKOOLPERSONEEL IN DIE ONDERSKEIE ONDERWYSSITUASIES, IN SAMEWERKING MET DIE VERSKILLENDE PERSONE BETROKKE.**

- Indiensopleiding en praktiese ervaring behoort nie beperk te word tot onderwyers en onderwysstudente nie, maar behoort alle terapeute, ouers en vrywillige werkers ook te betrek. Genoemde student behoort moontlike internskapprogramme by spesiale skole te deurloop. Spesiale skool-personeel behoort ook werkswinkels en indiensopleidingsessies in die hoofstroom aan te bied.
- Spesiale skole kan inligting aan hoofstroompersoneel versprei deur personeelontwikkeling, indiensopleiding en werkswinkels aan te bied, wat onder andere fokus op:
  - die aard van akademiese, sosiale en emosionele ondersteuningsprogramme vir leerders met spesiale onderwysbehoefte;
  - informele assesseringsmetodes;
  - die saamstel van leerderprofile
  - onderrigstrategieë wat gegrond is op die leerder se totale vlak van funksionering;
  - kennis en vaardighede wat die onderwyser toerus om die leerder met spesiale onderwysbehoefte te kan hanteer, veral met betrekking tot gedragprobleme;
  - inligting omtrent samewerking en spanbenaderings;
  - inligting omtrent die praktiese oorwegings in die verspreiding van bepaalde hulpbronne; en
  - die ontwikkeling van netwerke tussen skole.
- Inligting kan versprei word in die vorm van praktiese notas, verduidelikings, voorbeelde en stiplyste. Indiensopleiding, wat gepaard gaan met toepaslike notas, verseker dat kennis en vaardighede gedeel word.

In die opleiding van hoofstroomonderwyspersoneel, is dit belangrik dat spesiale skool-personeel uitbeweeg na die verskeie onderwyssituasies in die hoofstroom, nie net om beter begrip vir die hoofstroomsituasie te ontwikkel nie, maar ook om meer onderwyspersoneel in die hoofstroom te kan bemagtig.

## 9.2. Spesiale skool-personeel in die ondersteuning van hoofstroompersoneel

Spesiale skole kan bloot deur net meer toeganklik en beskikbaar te wees vir hoofstroomonderwysers, reeds veel doen om personeel te ondersteun. As sentrums waar kundiges onmiddellike advies en raad kan bied, bronne en veral vaardighede kan deel, kan hoofstroomonderwysers ondersteun word.

Die belangrikste aspek van ondersteuning vir die hoofstroomonderwysers, geskied wanneer die spesiale onderwyser die hoofstroomklas besoek en daadwerklik konsulteer, adviseur, monitor, begelei en saam met die hoofstroomonderwyser mede-onderrig.

Onderwysers wat in spesiale onderwys onderrig is, kan met die tydelike onttrekking van leerders uit die hoofstroomklas individuele aandag gee en in klein groepies materiaal, vaardighede en die gebruik van tegnologie deel. Wanneer leerders met spesiale onderwysbehoeftes voltyds in 'n spesiale klas of eenheid by die hoofstroomklas geplaas word, kan spesiale onderwyspersoneel voltydse leerders ondersteuning bied en inligting rondom spesiale onwysbehoeftes deel en toepas.

## 9.3. Spesifieke dienste aan leerders

Die spesiale skool kan 'n direkte diens aan die leerder in die hoofstroomskool bied deur te help met die vroeë identifisering van spesiale onderwysbehoeftes en 'n diagnostiese diens vir skoolgaande leerders in te stel. Leerders in die hoofstroom kan gehelp word met leerondersteuningsprogramme. Verder kan dienslewering gekoördineer word en 'n *buddy* in die hoofstroomklas opgelei word om te help.

Vele aspekte van dienslewering aan leerders met spesiale onderwysbehoeftes wat tans in spesiale skole is, kan ook positiewe steun vir ander leerders in die hoofstroomskool hê, soos byvoorbeeld die aanleer van gebaretaal as addisionele taal en die oplei van interpreteerders. Meeste leerders baat by ondersteuningsprogramme soos onder andere studiemetodes, lewensvaardighede, sosiale vaardighede en gedragsmodifikasie-programme. Assessering in akademiese vordering, studiemetodes en leerprosesse dra by tot die identifisering van

leerders se sterk punte. Praktiese oorwegings met toerusting en apparaat is belangrik in die voorbereiding van leerders om terug te gaan na die hoofstroomklas.

Leerders met spesiale onderwysbehoefte behoort ook, wanneer dit toepaslik is, ingesluit te word in die besluitnemingsproses. Veral junior sekondêre en senior sekondêre leerders, se betrokkenheid in die span behoort aangemoedig te word, sodat leerders hulle reaksies en persepsies omtrent spesifieke onderwysdoelstellings en plasinge kan deel.

#### **9.4. Spesiale skole en die ontwikkeling van ondersteuningstrukture in hoofstroomskole**

Die ondersteuning van hoofstroompersoneel is van kardinale belang in die suksesvolle implementering van inklusiewe onderwys. Spesiale skoolonderwysers met spesiale onderrigkennis en -vaardighede kan bydraes maak in die skakeling, daarstelling en werkwyse van onderwyserondersteuningspanne.

Volgens die verslag van die kommissie (NCSNET/NCESS) word daar voorgestel dat ondersteuningspanne 'n belangrike rol behoort te speel in leerondersteuning. Daar word onderskei tussen:

- distriksondersteuningspanne wat uit 'n multi-dissiplinêre span behoort te bestaan, en wie se primêre verantwoordelikheid die ontwikkeling van skole se kapasiteit om diversiteit te verstaan en te ondersteun sal wees; sowel as
- skoolgebaseerde ondersteuningspanne wat die verantwoordelikheid het om die proses van insluiting van leerders met spesiale onderwysbehoefte in hulle eie skole te bestuur, te assesser en te monitor.

Dit is duidelik dat personeel van spesiale skole in beide gevalle onontbeerlike rolle kan vertolk.

### 9.5. Ouers

Ouers merk dikwels eerste op dat hul kind moontlik nie heeltemal goed sien of hoor nie en speel dus 'n kardinale rol in vroeë intervensie en steungewing. Spesiale skole kan moontlik bystand bied aan ouers in die gemeenskap wat nie oor inligting beskik omtrent die verlangde prosedures nie. Die aktiewe deelname van die ouers word aangemoedig in gesamentlike onderhoude en realistiese verwagtinge omtrent die leerder se vordering word uitgewys. Deelname aan besluite, insae in die onderwys, ondersteuning en begeleiding beklemtoon die belangrike rol wat die ouer as lid van die span inneem.

Veral met ondersteuningsgroepe en ouerbegeleiding in tuisprogramme kan spesiale skole van hulp te wees om ouers toe te rus. Spesiale skool-personeel kan ook tydens moontlik noodsituasie telefonies beskikbaar wees indien ouers leiding of advies nodig het. Die ouers verskaf waardevolle inligting omtrent die leerder se bedrywigheide buite skoolverband. Hulle lewer verder 'n belangrike bydrae in die daarstel van doelstellings vir leerderprogramme. Ouers gee ook 'n aanduiding omtrent watter aspekte van die tuisprogram vir die leerder die beste ondersteun of vervang kan word. Leerderondersteuningsprogramme is meer suksesvol indien die leerder se ouers aktief deelneem daaraan.

### 9.6. Ander dienste

Spesifieke take waarmee spesiale skole kan help, sluit in:

- 'n Leeromgewing wat insluiting, ondersteuning, goeie kommunikasie verhoudings en eienaarskap reflekteer;
- Inligting omtrent geboue, maatreëls, regulasies ten einde meer toeganklike omgewings te weeg te bring;
- Vervoer: meer toeganklike busvervoer vir leerder met spesiale onderwysbehoeftes;
- Inligting met die daarstel van gemeenskapshuise eerder as verafgeleë koshuise;
- Navorsingsgeleenthede;
- 'n Telefoniese "hulplyn"; en
- inligting op die Internet.

Volwasse onderrig is gemik om optimale deelname in die gemeenskap te verseker deur kommunikasievaardighede, beweeglikheid, beroepsoriëntering, en algemene lewensvaardighede te bevorder. Spesiale skole kan ook hier 'n bydrae maak deur konsultasies te lewer, veral met betrekking tot leerderondersteuningsprogramme.

Die onderskeie rolle van spesiale skool-personeel sal verskil na gelang van vaardighede en kundigheid, sowel as die betrokke onderwyssituasie, hetsy in die hoofstroomklas, die spesiale klas of eenheid of in die spesiale skool. Elke lid van die onderwyspersoneel se rol binne 'n inklusiewe onderwysbenadering, sal vervolgens bespreek word.

## **10. DIE ROL VAN SPESIALE SKOOL-PERSONEEL**

Dit blyk dat die werksaamhede van die personeel van spesiale skole, daadwerklik sal moet uitbrei en wysig ten einde die kundighede en vaardighede beskikbaar te stel vir die breër gemeenskap en hoofstroomskole. Vervolgens sal die bykomende rolle van die onderskeie personeellede in spesiale skole in inklusiewe onderwys, kortliks bespreek word.

### **10.1. Die rol van die bestuur van die spesiale skool in inklusiewe onderwys**

Die bestuur van die skool waaronder die hoof, adjunk-hoof en departementshoofde, bepaal die professionele, administratiewe en organisatoriese pligte binne en buite die skool. Die bestuur sal dus bepaal of 'n spesifieke spesiale skool die proses van transformasie sal aangryp al dan nie. Dit is ook in die hande van die bestuur om die personeel in te lig, op hoogte te bring van verwickelinge, die rigting aan te gee en die nodige energie en entoesiasme op te wek vir die veranderinge wat voorlê.

Die bestuur stuur die klimaat wat in 'n skool heers. Slegs in 'n gees van samewerking, belangstelling, geesdrif en positiewe ingesteldheid, kan onderwysers effektief 'n bydrae lewer. Die rol van die bestuur van die skool is dus van deurslaggewende belang vir die transformasie na inklusiewe onderwys.



## 10.2. Die rol van die opvoedkundige sielkundige by spesiale skole in inklusiewe onderwys

Alle faktore dui daarop dat bemagtiging van diegene wat betrokke is by die onderrig van leerders met spesiale onderwysbehoefte, die hoofsaak van die opvoedkundige sielkundige behoort te wees. Die opvoedkundige sielkundige kan, deur meer betrokke te wees as konsultant in die hoofstroomonderwys, pro-aktief werk ten einde die aantal leerders wat verwys word na spesiale onderwys te help verminder, veral deur die vroeë identifisering van leerders met spesiale onderwysbehoefte.

- Met spesifieke verwysing na **assessering** behoort die opvoedkundige sielkundige te fokus op die geheelbeeld van die leerders. Samewerking en konsultasie het betrekking op die terapeutiese, opvoedkundige sielkundige en skolastiese hulpverlening en sistematiese beplanning van die leerder se onderrigprogram deur die span. Observasie van die leerder in die klassituasie, konsultasie met die klasonderwyser, onderhoude met die ouers en ander belanghebbendes, help die opvoedkundige sielkundige om 'n beeld van die leerder saam te stel. Die opvoedkundige sielkundige speel 'n rol in die deurlopende assessering van die leerder ten einde strategieë daar te stel vir die bepaling van uitkomst in uitkomstgebaseerde onderrig. Sodra die assessering (wat formatief sowel as summatief kan wees) afgehandel is, behoort die opvoedkundige sielkundige prosedures te kan verduidelik vir die praktiese hantering van 'n individuele leerder of groepie leerders binne of buite hoofstroomklasse. Die strategieë vir die prosedures behoort georganiseer en gefokus te wees op die geïdentifiseerde uitkomst vir die spesifieke leerder.
- **Indiensopleiding** is 'n belangrike fase van die rol van die opvoedkundige sielkundige in inklusiewe onderwys. Onderwysers, ouers en ander terapeute kan opgelei word, deur kundigheid en vaardigheid te deel, veral in die vorm van stiplyste. Die opstel en ontwikkeling van internskapprogramme vir studente, is kardinaal vir die uitbreiding van kennis.
- Opvoedkundige sielkundiges behoort **opleiding** te ondergaan wat hulle in staat stel om kennis en vaardighede te kan deel. Komponente soos bemagtiging, kapasiteit bouing,

hantering van diversiteit, menseregte, gemeenskapsontwikkeling, ondersteuning en spanwerk, behoort hierby ingesluit te wees. So byvoorbeeld het die opvoedkundige sielkundige met betrekking tot die hantering van emosionele behoeftes van die onderwysers, leerders en ouers omtrent inklusiewe onderwys, 'n belangrike rol om te speel.

**TABEL 5.2. DIE OPVOEDKUNDIGE SIELKUNDIGE SE HANTERING VAN EMOSIONELE BEHOEFTE OMTRENT INKLUSIEWE ONDERWYS.**

Emosionele behoeftes	Optrede van steun en hulp
Kommer oor persoonlike verlies aan mag, tyd, inkomste en werksbevrediging	Wees sensitief teenoor hulle bekommernisse (luister aktief, troos, wissel die boodskap na gelang van hulle bekommernisse) Identifiseer "wat is daarin vir hulle" Probeer konflikhantering / onderhandelinge (kollaboreer, maak toegewings, ding mee of akkommodeer)
Angstigheid, verwardheid en oningeligtheid	Betrek hulle by die proses Verskaf inligting (skakel nuwe ontwerp aan behoefte en voordele) Bied empatie en steun Voorsien onderrig en opleiding
Skeptisisme	Wees vasberade Maak hulle deel van die proses Demonstreer idees (intern en ekstern)
Ongemaklikheid	Wees geduldig en empaties Demonstreer persoonlike opofferinge Maak voorsiening vir emosionele uitlatings en uitdrukkings van ongemak Laat genoeg tyd toe vir veranderinge

### **10.3. Die rol van onderwysers wat leerondersteuning bied in inklusiewe onderwys**

Die primêre areas vir samewerking en konsultasie tussen onderwysers wat leerondersteuning bied en hoofstroomonderwyser, is steun en hulp met die implementering van uitkomsgebaseerde onderrig, die praktiese hantering en bestuur daarvan, sowel as die monitor en kontrole van leerders se vordering.

Soepelheid in die groepering en hantering van leerders met spesiale onderwysbehoeftes is van kardinale belang. Die leerondersteuning-onderwyser moet die leerders wat teruggeplaas word in die hoofstroomklas, se vlak van funksionering bepaal. Toepaslike uitkomst vir die leerder met spesiale onderwysbehoeftes, wat ook relevant is vir klasgebruik, moet ingeskakel word. Ten einde die leerder se vordering te monitor en te kontroleer, behoort 'n effektiewe stelsel van observasies en aantekeninge ontwikkel te word. Opvolgwerk is hier ter sprake.

In 'n inklusiewe onderwysstelsel behoort samewerking en konsultasie verder uitgebrei te word en wysig die rol van die leerondersteuning-onderwyser deur direkte en indirekte konsultasies te lewer. Die leerondersteuning-onderwyser werk direk met individue of groepies deur die kurrikuluminhoud aan leerders voor te hou of indirek deur die hoofstroomonderwyser op hoogte te bring met die ontwikkelinge in die tegnologie wat leerders kan gebruik as hulpmiddels om hulle spesiale onderwysbehoeftes te kan oorkom.

Die leerondersteuning-onderwyser doen konsultasiebesoeke aan hoofstroomskole waartydens moontlike probleme bespreek en in samewerking met die hoofstroomonderwyser hanteer word. Die leerondersteuning-onderwyser is ook beskikbaar vir die onderwyserondersteuningspan vir konsultasie.

### **10.4. Die rol van die klasonderwyser by spesiale skole in inklusiewe onderwys**

Klasonderwysers kan 'n rol speel in die deel van vaardighede om individuele onderwysbehoeftes te vervul. Veral mede-onderrig bied geleentheid om inligting te deel, sowel as om die hoofstroomonderwyser te steun. Die rol van die klasonderwyser is die van model vir klasonderrig wat voorbeelde, reëls, strategieë, vaardighede en konsepte demonstreer, terwyl praktiese aktiwiteite soos gestruktureerde bordwerk, mede-onderrig en

"buddy"-sisteme waargeneem kan word. Die woordeskat wat die klasonderwyser gebruik tydens die aktiwiteite, maak die inligting toeganklik. Geleentheid word gebied om onafhanklike praktiese aktiwiteite soos verryking, uitbreiding, leerspeletjies, projekte, verslae en stillees te kan observeer.

Taalpersoneel kan belangrike bydraes lewer in die daarstel van spesiale programme vir tweede taal-gebruikers. Volwasse onderrig in vaardighede soos skryf en lees is kardinaal vir die uitbouing van menswaardigheid, sowel as 'n bydrae tot die ekonomie.

Onderwysers met ervaring in leerondersteuning behoort verdere opleiding te ondergaan om vaardighede aan te leer om hulle in staat te stel om ander onderwysers in hoofstroomskole op te lei en ook per geleentheid saam met hoofstroomonderwysers as deel van 'n span onderwys te gee.

#### **10.5. Die rol van die mediese beampte by spesiale skole in inklusiewe onderwys**

Mediese beamptes speel 'n belangrike rol in die vroeë identifisering van hoë risiko-leerders, soos byvoorbeeld die keuring van leerders met moontlik gehoorprobleme of sigprobleme. Ouerleiding en inligting omtrent die aard van die spesiale behoeftes is belangrike aspekte van bemagtiging.

Mediese beamptes in spesiale skole kan leiding bied in die administrasie van medikasie aan leerders met spesiale onderwysbehoefte deur kennis en vaardighede te deel omtrent:

- verslae en monitering van die uitwerking van medikasie op leerders;
- die administrasie van plasebo; en
- die uitwerking van dieet op leerders.

Die gebruik en instandhouding van sekere hulpmiddels en apparaat, word deur medici voorgeskryf. Kundigheid en vaardighede omtrent die interpretasie van mediese verslae ten einde die implikasies daarvan op die leerder se onderrig te bepaal, is uiters noodsaaklik. Die bevordering van algemene gesondheid sluit fisiese, psigiese, sosiale, geestelike en omgewingsgesondheid in.

Mediese beamptes kan as individuele konsultante diens lewer aan hoofstroomskole en/of inskakel by die ondersteuningspan van 'n spesifieke skool.

#### **10.6. Die rol van die spraakterapeut by spesiale skole in inklusiewe onderwys**

Opleiding is deurslaggewend. Spesiale skole bied die ideale geleentheid vir spraakterapeute om 'n internskapprogram te volg en ervaring op te doen in die identifisering van taal-, spraak-, en gehoorprobleme, sowel as die ontwikkeling van taalprogramme en hulpmiddels vir leerders met spesiale onderwysbehoeftes en gestremdhede.

Die hoofstroomonderwyser kan ook opgelei word in die gebruik van stiplyste rondom die identifikasie, die hantering en verwysing van taal-, spraak-, gehoor- en kommunikasieprobleme. In klasverband kan sekere terapeutiese tegnieke ingeoefen word.

Ouers behoort ingelig te word omtrent die aard en omvang van spraakprobleme. Weens die opvallendheid van spraakprobleme, merk ouers dit dikwels eerste op. Vroegtydige intervensie kan probleme makliker oorkom.

#### **10.7. Die rol van die arbeidsterapeut by spesiale skole in inklusiewe onderwys**

Perseptuele probleme, 'n kort aandagspan en konsentrasie, probleme met kort- en langtermyn geheue kan moontlik aanleiding gee tot leer-, lees-, en skryfprobleme wat deur die arbeidsterapeut bepaal en behandel word. Tegnieke en strategieë kan met die onderwyser in die hoofstroom gedeel word om probleme te identifiseer en programme toe te pas vir die hantering daarvan.

'n Belangrike faset van die werk van die arbeidsterapeut behels die boonste ledemate om bewegingspatrone van veral die hande te bevorder. Die hoofstroomonderwyser kan byvoorbeeld fyn motoriese probleme identifiseer deur leerders te observeer wanneer hulle skryf en te fokus op die potloodgreep. Die arbeidsterapeut kan onder andere belangrike riglyne vir die onderwyser bied vir die verbetering van die leerder se potloodgreep om skryf te vergemaklik.

Internskapprogramme vir studente behoort implementeer te word om geleentheid te bied vir praktiese ondervinding.

#### **10.8. Die rol van die fisioterapeut by spesiale skole in inklusiewe onderwys**

Die fisioterapeut fokus op die leerder se liggaamsposisie en mobiliteit. Oefenterapie vir die bevordering van spiere kan gedeel word met die liggaamlike opvoedingsonderwyser in die hoofstroomskool. Die fisioterapeut bemoei homself ook met die ortopediese hulpmiddels soos ortopediese skoene, loop-ysters, ensovoorts. Kennis omtrent die nuutste hulpmiddels, werkwyse, sowel as die funksie en nut daarvan, behoort met onderwysers gedeel te word.

Praktiese vaardighede kan opgebou word in die spesiale skool deur oriënteringskursusse en internskapprogramme aan te bied.

### **11. SAMEVATTING**

'n Paradigmaskuif word vereis vanaf die tradisionele, spesialisgesentreerde ondersteuningsbasis na 'n gees van samewerking, konsultasie, en spanwerk, ten einde alle moontlike kundiges in die plaaslike gemeenskap in te sluit.

Alle professionele persone wat belang het by die leerder, behoort saam te werk om die beoogde uitkomst in inklusiewe onderwys te bewerkstellig. Onderlinge samewerking, sowel as samewerking tussen spesiale en hoofstroomskole, is ter sprake. Spesiale skole het reeds 'n kultuur en struktuur van samewerking in plek.

Spesiale skole het 'n verantwoordelikheid om betrokke te raak in die groepering van skole, binne en oor die grense van die gemeenskap, om kundigheid, personeel en wesentlike bronne te deel, personeel op te lei en gesamentlik programme vir 'n spesifieke area te beplan.

Alle skole behoort toeganklik te wees. Toeganklik word in die breër sin van die woord beskou, met verwysing na:

- die fisiese omgewing, deur toegeruste geboue;
- die psigo-sosiale omgewing, deur 'n ondersteunende, warm akkomoderende omgewing;  
en
- die opvoedkundige omgewing, deur 'n toeganklike kurrikulum.

**Gespesialiseerde leeromgewings, soos eenhede of klasse of programme, behoort verkieslik op dieselfde kampus as die hoofstroomskool aangebied te word. Slegs 'n klein persentasie leerders behoort in 'n afsonderlike spesiale skool gehuisves te word. Alle spesiale leeromgewings behoort egter in terme van die steun en die kurrikulum wat gevolg word, gedefinieer te word, eerder as kategorieë van gestremdheid.**

**Die spesiale skool-personeel as ondersteuningspan** word uiteindelik beskou as 'n buigbare netwerk van dienslewering, deur netwerke daar te stel en beskikbare dienste te koördineer. Opleiding en ondersteuning kan aan spanne by skole (SLBT) gebied word, met betrekking tot assessering en programbeplannings vir leerders met spesiale behoeftes. Terugvoer aan die departement rondom plaaslike behoeftes, prioriteite en programme, is van kardinale belang. Steun behoort gerig te word op die algemene onderwys en onderrig, vroeë intervensies en verdere onderwys en opleiding, sowel as volwasse opvoedkundige programme waar moontlik.

Dit is belangrik in die vroeë kinderjare om pro-aktief op te tree en struikelblokke in die weg van leer en ontwikkeling uit die weg te ruim, sowel as om die kind gereed te maak vir 'n inklusiewe gemeenskap. Hoë risiko-leerders moet vroegtydig identifiseer en ondersteun word. Klem word gelê op programme wat voorkomend is vir spesiale onderwysbehoefte, eerder as regstellend.

Spesiale skole het 'n verantwoordelikheid om met formele en informele strukture en organisasies te skakel om leerders se behoeftes aan te spreek, hetsy deur steun, intervensies en/of opleiding te bied. Die oorgang vanaf voorskool na gewone onderwys behoort ook met die gepaste programme en steun gepaard te gaan. Ouerbegeleiding is 'n belangrike aspek van vroeë intervensie. Leerders wat die skool verlaat en tot die arbeidsmark toetree, behoort

voorberei te word om die oorgang te kan hanteer. Spesiale skole wat opleiding in vaardighede doen, behoort die programme en funksies daarvan op 'n register te plaas, vir die effektiewe werking van netwerke. Skakeling met byvoorbeeld die Departement van Arbeid rondom beroepsgerigte programme, kan die moontlikheid van werksplasing bevorder. Die dienste van spesiale skole kan wissel van direkte en indirekte konsultasies, binne of buite formele skoling. Spesiale skole is goed ontwikkelde strukture wat 'n deurslaggewende rol kan speel in 'n inklusiewe onderwysstelsel, deur samewerkende konsultasie en die daarstel van netwerke.

Suksesvolle implementering van inklusiewe onderwys, is 'n proses wat deeglik beplan en bestuur behoort te word. Leiers met uitvoerende gesag, 'n visie en 'n plan van aksie is van deurslaggewende belang in die implementering van inklusiewe onderwys. Weerstand teen verandering behoort hanteer te word, deur gebruik te maak van uitmuntende kommunikasie, deelname en aansporings in stappe van implementering. Geleentheid behoort geskep te word om kennis en vaardighede te ontwikkel ten einde onderwysers te bemagtig.

Personeel kan slegs bemagtig word deur kennis en die aanleer van nuwe vaardighede soos byvoorbeeld kommunikasie en probleemoplossingsvaardighede, bestuursvaardighede, en konflikthanteringsvaardighede, konsultasie en samewerkingsvaardighede.



## HOOFSTUK 6

### BEVINDINGE, AANBEVELINGS, GEVOLGTREKKINGS EN SAMEVATTING

*"Here is Edward Bear, coming downstairs now, bump, bump, bump, on the back of his head, behind Christopher Robin. It is, as far as he knows, the only way of coming downstairs, but sometimes he feels that there really is another way, if only he could stop bumping for a moment and think of it."*

A.A. Milne: Winnie-the-Pooh

#### 1. INLEIDING

Daar is in hierdie studie gepoog om die rol van spesiale skole in inklusiewe onderwys te bepaal. Dit is by wyse van 'n omvattende literatuurstudie en 'n kwalitatiewe ondersoek aangepak:

- Die literatuurstudie het lig gewerp op die verloop van spesiale onderwysvoorsiening in Suid-Afrika, veral met betrekking tot die tradisionele plasing van leerders met spesiale onderwysbehoeftes in spesiale skole. Die internasionale tendense in die plasing van leerders met spesiale onderwysbehoeftes is hierna in 'n oorsig omtrent die ontstaan, die filosofie, teorie en praktiese implikasies van inklusiewe onderwys, belig.
- Die kwalitatiewe ondersoek het die onderwysbehoeftes in die beweging na inklusiewe onderwys in die Wes-Kaap uitgewys. Onderwysbehoeftes wat nie aangespreek word tydens die transformasieproses nie, kan moontlik tot struikelblokke in leer en ontwikkeling van die leerder met spesiale onderwysbehoeftes lei. Bestaande strukture, waaronder spesiale skole, speel 'n sentrale rol in die hantering van onderwysbehoeftes, met die oorgang na inklusiewe onderwys.

## 2. OORSIG VAN HIERDIE STUDIE

In **hoofstuk 1** word 'n inleidende oriëntering ten aansien van hierdie studie gebied. Die veranderende sienings rondom die onderwys van leerders met spesiale onderwysbehoeftes word bespreek. Die internasionale beweging weg van die plasing van leerders met spesiale onderwysbehoeftes in afsonderlike skole buite die hoofstroom, na die insluiting van almal in hoofstroomskole en dikwels in hoofstroomklasse, staan bekend as inklusiewe onderwys.

Afsonderlike skole is rondom die sestigerjare opgerig om op 'n homogene groep leerders met spesiale onderwysbehoeftes te fokus. 'n Deeglike en wyd erkende stelsel van spesiale skole is ontwikkel wat vir verskillende kategorieë van gestremdheid voorsiening gemaak het, waaronder:

- Spesifieke leergestremdhede;
- Verstandelike gestremdhede;
- Ernstige emosionele gestremdhede;
- Gesiggestremdhede;
- Gehoorgestremdhede;
- Serebraalgestremdhede; en
- Spraak- en taalgestremdhede.

Die siening oor spesiale skole het verander deurdat ouers, onderwysadministrateurs, politici en opvoedkundige teoretici leiding geneem het in die beweging weg van aparte spesiale skole. Die kennis, kundigheid en skoolfasiliteite is steeds erken, maar die sosiale afsondering van leerders met spesiale onderwysbehoeftes is toenemend as problematies beskou. Die samelewing lê toenemend klem op die aanvaarbaarheid van verskille in individue. Die beweging is weg van oorheersing, outokrasie en diskriminasie na onder andere die erkenning van gelyke geleenthede vir almal, samewerking, demokrasie, 'n groter klem op menseregte en die insluiting van almal. Inklusiewe onderwys is gebaseer op die aanvaarding van en waardering vir die heterogene aard van 'n groep leerders - met onderrigmetodes, 'n kurrikulum en die organisasie van bronne om diversiteit te ondersteun. Onderwys vir almal is die voorbereiding vir volle deelname in 'n diverse, geïntegreerde samelewing.

In Suid-Afrika is die beginsels van inklusiewe onderwys vervat in die *National Commission on Special Needs in Education and Training* en die *National Committee for Education Support Services* (NCSNET/NCESS) se verslag *Quality Education for All - Overcoming Barriers to Learning and Development* (November, 1997).

Kritiek tans hier ter lande teen afsonderlike spesiale skole het betrekking op die aspek van verwydering wat bydra tot stigmatisering en isolasie. Verder word verskeie ander negatiewe aspekte aangeroer, soos die negatiewe effek van groot inrigtings teenoor 'n plaaslike eenheid vir leer, die afskaal van die nasionale kurrikulum, beperkte werksgeleenthede, die oorbeklemming op 'n mediese model in die voorsiening van hulp en steun, die oorbesteding aan spesialis-intervensies, die tekort aan fasiliteite in die landelike en minderbevoorregte gebiede en die feit dat slegs 'n klein persentasie leerders met spesiale onderwysbehoeftes gehelp word, terwyl duisende leerders uitgesluit is.

Met 'n inklusiewe benadering, val die klem nie meer op moontlike gebreke en tekorte van leerders nie, maar verskuif die fokus na onderwyspraktyke en hoe dit verbeter kan word. Die voorsiening van dienste aan alle leerders veronderstel dat leerders met spesiale onderwysbehoeftes, onderrig sal word op 'n ondersteunende wyse, saam met 'n heterogene, toepaslike ouderdomsgroep, binne 'n leerder-gesentreerde klaskamer, skool en gemeenskapsomgewing. Onderwys vir alle leerders is die voorbereiding vir volle deelname in 'n diverse, geïntegreerde samelewing.

In die beweging na inklusiewe onderwys, is dit belangrik dat die kennis en vaardighede wat bereik is deur spesiale onderwysopleiding en navorsing, erken en aangewend word in konsultasie met hoofstroomonderwysers. Die uitdaging lê daarin om effektiewe strategieë na die leerder te bring, eerder as om die leerder te verwyder vanaf die hoofstroomskool se kampus. Die kundigheid van spesiale skool-personeel behoort 'n belangrike rol te speel in die bevordering van kwaliteit onderwys vir almal.

'n Totale verandering van die samelewing se ingesteldheid en siening rondom die waarde en waardigheid van die mens en die proses van leer word vereis, ten einde die beleid van gelyke onderwys vir almal, te verstaan en toe te pas. Die sisteem behoort te verander om die

persoon te akkommodeer eerder as dat die persoon by die sisteem moet aanpas. Die klem val op onderwysstrategieë en -inhoud eerder as op die plasing van leerders.

In die proses van transformasie behoort daar tred gehou te word met die diversiteit van leerders met spesiale onderwysbehoeftes, sowel as beperkte hulpbronne. Die verandering van 'n parallelle na 'n eenheidsisteem maak spesiale onderwysvoorsiening 'n kwessie vir hoofstroomonderwys, met implikasies vir alle fasette van onderwysvoorsiening. Dit blyk dat hoofstroomonderwysers toegerus en opgelei behoort te word om in leerders se spesiale onderwysbehoeftes, te kan voorsien. Die rolle van spesiale onderwyspersoneel en spesiale skole behoort teen die agtergrond van die beweging na inklusiewe onderwys, in samewerking met hoofstroomonderwys herdefinieer te word.

Teen hierdie agtergrond is die **probleemstelling** van hierdie studie geformuleer:

“Die doel met hierdie studie is om by wyse van 'n literatuurstudie, asook 'n kwalitatiewe ondersoek, nie net 'n duidelike beeld te verkry van die veranderende rol van spesiale skole nie, maar ook om riglyne te verskaf vir die rol wat spesiale skole moontlik in 'n inklusiewe onderwysstelsel sal kan speel”

Die **neweprobleemstellings** wat hieruit voortvloei, is soos volg geformuleer:

- Wat is die geskiedkundige beskouings en praktyke van spesiale onderwys in Suid-Afrika, met verwysing na die aard en omvang van onderwysvoorsiening aan leerders met spesiale onderwysbehoeftes?
- Wat is die praktiese implikasies van die insluiting van leerders met spesiale onderwysbehoeftes in hoofstroomonderwys?
- Hoe funksioneer spesiale skole huidig en wat is die werksaamhede van die onderskeie personeellede tans verbonde aan spesiale skole?
- Watter rol kan spesiale skole speel in die insluiting van leerders met spesiale onderwysbehoeftes in die hoofstroomonderwys saam met hulle toepaslike ouderdoms- en portuurgroep?

Ten einde hierdie vraagstuk te belig, word die volgende definisies en konsepte in die tema-analise aangespreek:

- Leerders
- Spesiale onderwysbehoefte, waaronder
  - Leerderbehoefte
  - Onderwysbehoefte
- Onderwyserondersteuningsdienste
- Gespesialiseerde onderwys
- Inklusiewe onderwys

Die kwalitatiewe navorsingsontwerp van hierdie studie is omskryf. Kwalitatiewe navorsing bied die navorser die geleentheid om die gaping tussen die abstraktheid van teorie en die realiteit van elke dag se lewe te vernou. Die aard en karakter van die kwalitatiewe navorsingsmetode is bespreek. Die navorsingsmetodologie van hierdie studie behels 'n omvattende literatuurstudie, sowel as 'n kwalitatiewe ondersoek wat oor 'n periode van twaalf maande strek. Die studie is verkennend, beskrywend, sowel as verklarend van aard. Die beperkinge van hierdie studie is uitgelig en die verloop van die studie is ten slotte uitgesit.

In **Hoofstuk 2** word 'n historiese perspektief op spesiale onderwysvoorsiening in Suid-Afrika gebied. Daar word verwys na die vroeë ontwikkeling van spesiale onderwys, spesiale onderwys in die Unie van Suid-Afrika, spesiale onderwys na die tweede Wêreldoorlog, spesiale onderwysvoorsiening na 1948, 'n nasionale onderwysbeleid in 1967, wysiging van wetgewing in 1974, en spesiale onderwys aan ander bevolkingsgroepe. Die historiese verloop word gedoen met verwysing na belangrike verslae en dokumente wat die lig gesien het omtrent spesiale onderwys tot en met April 1994.

Die verskille in onderwysvoorsiening aan die onderskeie bevolkingsgroepe, is herhaardelik gedokumenteer. Belangrike dokumente en verslae, wat die toekoms van spesiale onderwys reeds op verskillende stadiums aangedui het, is bespreek. Hierdie verslae sluit in die De Lange-verslag van die Werkskomitee: Kinders met spesiale onderwysbehoefte (RGN,

1981), die Onderwysvernuwingstrategie (DNO,1992), die Onderwysvernuwingstrategie: Vrae en Antwoorde (DNO,1992), en die verslag van die *National Educational Policy Investigation* (NEPI) Opvoedkundige hulpdienste (1992).

'n Oorsig van spesiale onderwysvoorsiening in Suid-Afrika na April 1994 word hiernaas aangebied. Invloedryke dokumente wat die rigting vir spesiale onderwysvoorsiening aandui, sluit in die *ANC Discussion Document: "A Policy Framework for Education and Training"* (ANC, 1994); die Witskrif vir Onderwys en Opleiding (1995); Die Hunter-verslag; Kurrikulum 2005; Buitengewone Staatskoerant - Wes-Kaap (Januarie, 1997); *School Register of Needs Survey* en die *Quality Education for All: Overcoming barriers to learning and development: Report of the NCSNET and NCESS* (November, 1997).

'n Nasionale beleid vir die onderrig van leerders met spesiale onderwysbehoefte, word tans deur die *National Commission on Special Needs in Education and Training* saamgestel in opdrag van die nasionale minister van onderwys en opleiding, soos deur die Hunter-verslag aanbeveel. Die besprekingdokument getiteld *Education for All: From "Special Needs and Support" to developing Quality Education for All Learners* het in Augustus 1997 verskyn. 'n Verslag *Quality Education for All - Overcoming Barriers to Learning and Development* is in November, 1997 aan die minister voorgelê ten einde wetgewing te kan bepaal.

Uit die oorsig van beleidsdokumente en verslae sedert 1994, blyk dit dat Suid-Afrika se nuwe onderwysbeleid die beginsels van inklusiewe onderwys onderskryf. Die verslag van die NCSNET/NCESS: *Quality Education for All - Overcoming Barriers to Learning and Development*, (November, 1997) bevat die volgende beginsels:

- Die aanvaarding van die beginsels en waardes soos dit in die Grondwet en in die Witskrif oor Onderwys en Opleiding vervat is;
- Menseregte en sosiale geregtigheid vir alle leerders;
- Deelname en sosiale integrasie in die gemeenskap;
- Gelyke toegang tot 'n enkele, inklusiewe onderwysstelsel;
- Toegang tot die kurrikulum;

- Gelykheid en herstel; en
- 'n Gemeenskap-responsiewe onderwysstelsel.

Hierdie beginsels bied die raamwerk vir die implementering van die volgende strategieë:

- Die ontwikkeling van 'n geïntegreerde sisteem van onderwys;
- 'n Holistiese ontwikkeling van leerders en ondersteuningsdienste;
- Die transformasie van die onderwysstelsel;
- 'n Holistiese benadering tot institusionele transformasie;
- Struikelblok-vrye toegang tot alle leersentrums;
- Die ontwikkeling van 'n buigsame kurrikulum om toeganklikheid te verseker;
- Bevordering van die regte en verantwoordelikhede van ouers;
- Die bevordering van die regte en verantwoordelikhede van onderwysers en leerders;
- Voorsiening van effektiewe ontwikkelingsprogramme, opvoeders en ander menslike hulpbronne;
- 'n Voorkomende en ontwikkelende benadering tot ondersteuning;
- Inklusiewe ondersteuningsdienste van binne die sisteem; en
- Gemeenskapsgebaseerde dienste.

Hierdie strategieë hou implikasies in vir die kurrikulum, assessering, organisasie en bestuur, personeelvoorsiening, menslike hulpbron-ontwikkeling, finansies en befondsing. Die strategiese implementering van kwaliteit onderwys aan alle leerders word uiteengesit met verwysing na kort, medium en lang termyn doelstellings. Alle leerders sal uiteindelik toegang hê tot onderwys. Toegang sluit in toelating tot leersentrums en toegang tot die kurrikulum vir alle leerders, insluitende leerders met spesiale onderwysbehoeftes.

Die totale transformasie van die organisasie en bestuur van die onderwysstelsel en alle sentrums vir leer, word voorgestaan. Die klem op gemeenskap-gebaseerde steun en die belangrike deelname van alle rolspelers, word voortdurend uitgelig. Ouers en grootouers, maats, tradisionele leiers, tradisionele dokters, sowel as geestelike leiers in die gemeenskap, is almal moontlike rolspelers. Professionele persone speel steeds 'n rol, maar in die gemeenskappe waar daar nie sielkundiges, dokters en verpleegsters is nie, behoort

professionele persone hulle vaardighede en kennis oor te dra en met leke, ouers en onderwysers te deel om sodoende steun aan leerders met spesiale onderwysbehoefte te bevorder.

Die term leerders met spesiale onderwysbehoefte sluit onder andere kategorieë in wat nie georganiseerd is nie en dus nie voorspraakgroepe het nie, byvoorbeeld tienermoeders, vroeë skoolverlaters, gebruikers wat tweede taal as struikelblok tot leer ervaar, jeugdige wat 'n risiko loop vir spesiale onderwysbehoefte, volwasse leerders, sowel as leerders wat steun op tersiêre vlak benodig.

Die realiteit rondom befondsing is dat die onderwysbehoefte groter is as die som van die beskikbare middele. Belangrike besluite behoort geneem te word, soos byvoorbeeld strategiese keuses rondom die fokuspunt vir die aanwending van die middele en benutting van fondse. Keuses behoort die kwessie van herstel en regstel te bevorder.

Die onderwysklimaat word tans gekenmerk deur lae onderwysermoraal en frustrasie in die praktyk. Die toestand kan moontlik toegeskryf word aan hoë verwagtinge rondom onderwysvoorsiening, sowel as teenstrydighede in beleidmaking en beleiduitvoering. Die regering is steeds verbind tot sy streng fiskale beleid en durf nie meer spandeer nie. Houdings speel 'n baie belangrike rol in die proses van transformasie. Beter begrip en antisipasie van verandering dra by tot voorbereiding daarop en suksesvolle aanpassing daarby. Vrese rondom verandering en moontlike verliese behoort erken en aanvaar te word. Die verskille tussen mense is 'n realiteit. Die geheimsinnigheid rondom verskillende onderwyspraktyke, byvoorbeeld ten opsigte van spesiale onderwys, behoort uit die weg geruim te word om 'n gesindheid van samewerking te skep. Die basiese beginsels waarop die Grondwet berus, is die leidende raamwerk om 'n kultuur van verdraagsaamheid en 'n gewilligheid tot verandering te skep.

Inklusiewe onderwys is 'n proses en hou 'n gemeenskaplike doel van onderwys vir almal voor oë. Hierdie doel behoort deurlopend deur die samelewing se optrede reflekteer te word. Die uitdaging lê daarin om 'n gemeenskaplike visie na te streef, ten spyte van die realiteite en beperkinge van die huidige situasie.



**Hoofstuk 3** fokus op die aard en omvang van 'n inklusiewe onderwysbenadering. Die beweging na insluiting is veel breër as net die plasing van 'n leerder met spesiale onderwysbehoefte in 'n hoofstroomskool. Die proses word in verskillende terme beskryf. Terme wissel van integrasie, hoofstroomplasing, normalisasie tot inklusiewe onderwys. Die terme impliseer almal dat leerders met spesiale onderwysbehoefte van dieselfde onderwysfasiliteite gebruik maak, as leerders sonder spesiale onderwysbehoefte. Die basiese vertrekpunt van elke term verskil egter en derhalwe is elkeen volledig omskryf.

Die plasing van leerders met spesiale onderwysbehoefte in 'n inklusiewe onderwysbenadering, blyk steeds uiters kontroversieel te wees. Op internasionale vlak word daar onderskei tussen 'n kontinuum van spesiale onderwysvoorsiening, wat dui op 'n beleid van progressiewe insluiting, teenoor uitsluitlike hoofstroomklasplasing, wat beskou word as volle insluiting. Die verskillende modelle is hiernaas van nader beskou.

'n Kontinuum van spesiale onderwysvoorsiening maak voorsiening vir die volgende plasing opsies:

- Hoofstroomklas opsie
  - Plasing in die hoofstroomklas
  - Plasing in die hoofstroomklas met konsultasie aan die onderwyser
  - Plasing in die hoofstroomklas met 'n spesiale onderwyser wat die onderrig waarneem
  - Plasing in die hoofstroomklas met 'n mede-onderwyser
  - Plasing in die hoofstroom- en spesiale klas
- Spesiale klas opsie
  - Plasing in die spesiale- en hoofstroomklas
  - Voltydse plasing in 'n spesiale klas, maar met sosiale integrasie
  - Voltydse plasing in 'n spesiale klas
- Mees inperkende opsie
  - Plasing in spesiale skole
  - Plasing in residensiële spesiale skole

Die model vir volle insluiting maak voorsiening dat die leerder met spesiale onderwysbehoefte al die nodige dienste en ondersteuning in die hoofstroomklas ontvang.

In 'n Suid-Afrikaanse model wat tans deur die Wes-Kaapse Onderwysdepartement voorgestel word, word 'n beleid van progressiewe insluiting nagestreef. Deelname, insluiting en buigsaamheid word beoog. 'n Belangrike aspek van hierdie model is dat die term leerders met spesiale onderwysbehoefte vervang word met die term leerders wat struikelblokke in leer en ontwikkeling ondervind. Hierdie terminologiese verandering weerspieël die paradigma verskuiwing vanaf 'n mediese model na 'n sistemiese model.

Die Wes-Kaapse model vir die onderwys van leerders wat struikelblokke in leer en ontwikkeling ondervind, poog om soveel moontlik leerders in die hoofstroomonderwys te akkommodeer en hulle slegs uit die hoofstroomklas te verwyder indien hulle regtig nie effektief binne die hoofstroomskool kan leer en ontwikkel nie.

Daar word voorsiening gemaak vir die volgende plasings opsies:

- Ondersteuningsvlak 1: In die hoofstroomklas
- Ondersteuningsvlak 2: Periodieke onttrekking uit die hoofstroomklas
- Ondersteuningsvlak 3: Klasse of eenhede vir leerders wat struikelblokke ondervind
- Ondersteuningsvlak 4: Spesiale skole

Die verskillende komponente van toepaslike inklusiewe onderwys is hierna bespreek. Hierdie komponente bied struktuur aan inklusiewe onderwys in die praktyk:

- Die rol van die Onderwysdepartement
- 'n Beleid van inklusiewe onderwys
- Beplanning van inklusiewe onderwys
- Die hoofsse betrokkenheid
- 'n Bewustheid van gestremdhede
- Personeelopleiding
- Klaskamerondersteuning

- Ondersteuning en samewerking
- 'n Spanbenadering
- Kurrikulum-aanpassings
- Leerderassessering
- Ouerbetrokkenheid
- Ander kwessies

Daar word dan verwys na 'n aantal struikelblokke in die implementering van inklusiewe onderwys, naamlik:

- houdings en ingesteldheid;
- 'n gebrek aan kennis en inligting;
- 'n geskiedenis van afsondering;
- verkeerde verwagtinge;
- ontoepaslike onderrigwyses; en
- 'n gebrek aan 'n duidelike beleid.

Inklusiewe onderwys streef na die beste onderwyspraktyke om kwaliteit onderwys vir almal te bevorder. Daar is nie 'n vaste resep of 'n manier van onderrig nie. 'n Aantal onderwyspraktyke word voorgestaan, waaronder:

- Samewerkende spanbou
- Meewerkende onderrigstrategieë
  - Komplementêre onderrig:
  - Onderrig ondersteunend tot leeraktiwiteite
  - Spanonderrig
- Strategieë vir aanpassings van onderrigmetodes
- Wysiging van die onderrigmateriaal en -aktiwiteite
  - Verhelderende taakaanwysings
  - Gebruik aansporings en aanduidings
  - Rig onderrig op spesifieke foute wat leerders maak

- Wysiging van die onderrigprosedures
  - Gee 'n addisionele aanbieding van vaardighede en inligting
  - Voorsien addisionele begeleide oefeninge
  - Maak die gevolg van suksesvolle leeruitkomste meer aantreklik
  - Verminder die pas van onderrig
- Wysig die verwagtinge rondom die leeropdrag
  - Wysig die kriteria vir suksesvolle aktiwiteite
  - Wysig die aard van die opdrag
  - Breek die opdrag in kleiner sub-opdragte
- Kies 'n alternatiewe opdrag
  - Vervang die opdrag met 'n eenvoudiger taak
  - Vervang die opdrag met 'n voorafgaande taak
- Strategieë vir aanpassings van die kurrikulum met verwysing na
  - Tipes kurrikulum-aanpassings wat gemaak kan word
  - Kategorieë van kurrikulum-aanpassings
- Riglyne vir assessering
  - Verduidelik die assesseringstelsel aan die leerders
  - Baseer assessering op 'n voorafgestelde standaard
  - Baseer assessering op die leerder se vordering
  - Baseer assessering op 'n verskeidenheid bronne
- Die leerder as lid van die onderrigspan
  - Die “buddy” sisteem
  - Meewerkende leer/Groepwerk
- Die gebruik van tegnologie

In **Hoofstuk 4** is die formaat wat hierdie verkennende ondersoek na die huidige stand van spesiale skole gevolg het, uiteengesit. Hierna is die verifikasie en verwerking van data, asook die geldigheid en betroubaarheid van die data bespreek. Die verkenning na die stand van spesiale skole, het gefokus op 'n situasie-analise en tweedens op die sienings van personeel omtrent inklusiewe onderwys. Die formaat van die ondersoek is uiteengesit in die afbakening van die ondersoekgroep en die metodes van data-insameling.

Die verkenning van die huidige stand van spesiale skole is deur 'n deeglike situasie-analise weergegee. 'n Interne verkenning is gedoen om die werksaamhede van spesiale skoolpersoneel te bespreek om vaardighede en kundigheid uit te lig, waarna aangeleenthede rondom die formulering van positiewe en negatiewe aspekte van spesiale skole, aandag geniet het. 'n Omgewingsverkenning het die behoeftes, houdings en verwagtinge van spesiale skoolonderwysers rondom inklusiewe onderwys probeer peil. 'n Omgewingsverkenning omvat 'n institusionele verkenning wat die beplanning, organisering, leiding en beheer met verwysing na finansies, administratiewe sake, fisiese fasiliteite en toerusting, soos deur die provinsiale onderwysdepartement aan spesiale skole beskikbaar gestel word. 'n Omgewingsverkenning omvat ook 'n eksterne verkenning wat die invloed van die nasionale regeringsbeleid op die provinsiale regeringsbeleid bepaal.

'n Kwalitatiewe beskrywing van die bevindinge van hierdie studie, soos uit die verwerking van data verkry is, is bespreek. Bevindinge is ingedeel aan die hand van drie hoofemas wat in hierdie kwalitatiewe studie identifiseer is, naamlik kwessies rondom die leerder, die onderwyser en skoolverwante sake, ingedeel. Die bevindinge het betrekking op die siening van inklusiewe onderwys, vanuit 'n spesiale onderwysperspektief, soos verskaf deur personeel by spesiale skole in die Wes-Kaap.

'n Kwantitatiewe beskrywing van kommentaar op die oop vraag is gedoen deur die 74 response vanuit die 16 spesiale skole grafies voor te stel, aangesien die response nie eweredig tussen die aantal skole versprei was nie. 'n Geweegde gemiddelde is bepaal, ten einde nie meer gewig aan 'n groot aantal respondente in een skool te verleen nie. Die grootste segment van die response het positiewe sowel as negatiewe kommentaar oor inklusiewe onderwys bevat. 'n Hoë persentasie skole het uitsluitlik negatiewe kommentaar bevat, terwyl 0,3% neutraal wou bly in die ondersoek.

Die meeste spesiale skole het positiewe kommentaar gelewer oor die individuele behoeftes van leerders, leerder-gesentreerde programme en intensiewe terapieë wat leerders met spesiale onderwysbehoeftes in spesiale skole ontvang. Klem is gelê op individuele behoeftes, onderwysprogramme en 'n warm atmosfeer in spesiale skole. Kommer is uitgespreek oor

leerders in die hoofstroomklas, wat moontlik wreed en afknouend teenoor die leerders met spesiale onderwysbehoeftes mag wees.

Negatiewe kommentaar oor die rol van die onderwyser bevraagteken die aanvaarding van inklusiewe onderwys, praktiese implikasies en verwagtinge, sowel as doeltreffendheid en opleiding. 'n Vergelyking tussen die aantal positiewe en negatiewe response oor skoolverwante sake toon dat opleiding en ondersteuning die belangrikste aspekte is wat aandag behoort te geniet in 'n inklusiewe onderwysbenadering.

Bevindinge soos verkry uit 'n kwalitatiewe analise van hierdie ondersoek dui op verskillende onderwysbehoeftes wat aangespreek behoort te word. Onderwyserbehoeftes wat by beide spesiale skool-onderwysers en hoofstroomonderwysers geïdentifiseer is, kan in drie kategorieë ingedeel word, naamlik emosionele behoeftes, kognitiewe behoeftes, en behoeftes aan ondersteuning. Die aanspreek van die emosionele behoeftes van onderwysers geniet voorrang. Sodra die emosionele aspekte van die onderwyser se ingesteldheid na wense aangespreek is, behoort kennis en vaardighede op kognitiewe vlak opgeskerp te word en met voldoende steun opgevolg te word. Die spesifieke behoeftes van onderwysers is interafhanklik van mekaar en behoort in wisselwerking met mekaar aangespreek te word. Genoegsame emosionele en kognitiewe steun vir die onderwyser en leerder in die hoofstroom bepaal die doeltreffendheid van insluiting.

Indien hierdie behoeftes van onderwysers nie hanteer word nie, kan dit lei tot struikelblokke in leer en ontwikkeling. Bestaande strukture het die potensiaal om struikelblokke in leer en ontwikkeling te oorkom, en kwaliteit onderwys vir almal te bevorder. Daar is betoog dat spesiale skole tipiese strukture is, wat aangewend en ondersteun behoort te word, sodat hulle in staat is om by te dra om die verlangde transformasie te vergemaklik. Strategieë behoort ontwikkel te word vir die optimale gebruik van bestaande materiële en menslike bronne, sowel as die ontwikkeling van die vermoë van mense en die sisteem om 'n effektiewe leeromgewing te voorsien.

In **hoofstuk 5** is daar teen die agtergrond van die navorsingsbevindinge in Hoofstuk 4, op die moontlike rol van spesiale skole in inklusiewe onderwys, gekonsentreer, terwyl 'n visie van

beoogte uitkomst in inklusiewe onderwys, voortdurend in gedagte gehou is. Beoogte uitkomst is onder andere dat die hoofstroomonderwyser deur opleiding in staat gestel moet word om die leerder se individuele onderwysbehoefte te bepaal; dat individuele, leerdergesentreerde onderwysprogramme in die hoofstroom, opgestel kan word, volgens die leerder se vlak van funksionering; sowel as dat spesiale onderwyspersoneel en hoofstroomonderwysers deur samewerking, konsultasie en spanwerk, moet kan saamwerk met ouers en lede van die gemeenskap om die beste onderrig en steun vir die leerder te bewerkstellig.

Verder is sekere doelstellings en voorvereistes vir sukses uitgewys. Transformasie van bestaande personeel en bronne soos spesiale skole is 'n prioriteit in 'n inklusiewe onderwysbenadering. Dit impliseer 'n dramatiese, holistiese verandering van rolle en werksaamhede en het 'n wye spektrum weerstand tot gevolg, wat hanteer en erken behoort te word.

'n Benadering tot bemagtiging van onderwyspersoneel behoort aangeneem te word. Onderwyspersoneel behoort deur middel van opleiding en ondersteuning bemagtig te word vir die rol wat hulle in 'n inklusiewe gemeenskap behoort te speel, ten einde die sosiale behoeftes in die land aan te spreek. Slegs met die deel van kundigheid en die aanleer van nuwe vaardighede soos samewerking en konsultasie kan hoofstroomonderwysers bemagtig word om in 'n span saam te werk.

Tradisionele onderwyspraktyke in spesiale skole kan nie sonder meer toegepas word, sonder die inagneming van die konteks van hoofstroomonderwys nie. Beide hoofstroom- en spesiale onderwyspersoneel moet goed onderlê word in die vaardighede van samewerkende konsultasie en die proses benader as gelyke vennote. Die samewerkers behoort effektiewe kommunikasie, probleemoplossing en besluitnemingsvaardighede te demonstreer ten einde die essensiële inligting te kan oordra. Die verlangde vaardighede kan deur onderwysers aangeleer word. Die hoeksteen vir inklusiewe onderwys is samewerkende spanne.

Spesiale skole het 'n verantwoordelikheid om betrokke te raak in die groepering van skole, binne en oor die grense van die gemeenskap, ten einde kundigheid, personeel en wesentlike bronne te deel en gesamentlik ondersteuningsprogramme vir 'n spesifieke area te beplan.

Spesiale onderwyspersoneel se werksaamhede in inklusiewe onderwys, mag wissel van onderrig, monitor, konsultasie, advies gee, assessering, begeleiding, organisering van steun, dienslewering, ontwikkeling van toeganklike kurrikulums, opleiding en bemagtiging van ouers, sowel as leiding en koördinerig, ten einde steun in hoofstroomskole aan leerders met spesiale onderwysbehoeftes teweeg te bring.

Die Wes-Kaapse onderwysdepartement se voorlopige model vir die onderrig van leerders wat struikelblokke in leer en ontwikkeling ondervind en wat op die siening van 'n kontinuum van behoeftes gegrond is, is as raamwerk vir genoemde werksaamhede gebruik. Die rol van spesiale onderwyspersoneel in inklusiewe onderwys wissel dus na gelang van die plek van spesiale onderwysvoorsiening, byvoorbeeld in die hoofstroomklas, tydens tydelike onttrekking, in spesiale klasse of eenhede, sowel as in spesiale skole. Verder wissel die werksaamhede van spesiale onderwyspersoneel na gelang van die persoon of persone waarmee hulle te doen kry, byvoorbeeld die onderwysers in die hoofstroom, die leerders met spesiale onderwysbehoeftes, die ondersteuningspanne, die ouers, sowel as ander lede van die gemeenskap.

Opleiding van personeel speel 'n kardinale rol in die bemagtiging van hoofstroomonderwysers om die leerder se individuele onderwysbehoeftes te bepaal, en individuele, leeruitkomst daar te stel. Verder is die ontwikkeling van ondersteuningstrukture vir die hoofstroompersoneel van kardinale belang in die suksesvolle implementering van inklusiewe onderwys.

Spesiale skole kan direkte dienste beskikbaar stel aan die leerders, ouers en ander lede van die gemeenskap. Leerders met spesiale onderwysbehoeftes behoort ook, wanneer dit toepaslik is, ingesluit te word in die besluitnemingsproses. Spesiale skool-personeel kan ook konsulteer vir ander dienste rakende inligting omtrent geboue, maatreëls en regulasies, ten einde meer toeganklike omgewings teweeg te bring, meer toeganklike busvervoer vir leerders met spesiale onderwysbehoeftes te beplan, inligting met die daarstel van gemeenskapshuise eerder as verafgeleë koshuise te deel, inligting op die Internet te versprei en volwasse onderrig te bevorder. Spesiale skole kan ook hier 'n bydrae maak deur konsultasies te lewer, veral met betrekking tot spesiale programme.



Dit blyk dat die werksaamhede van die personeel van spesiale skole daadwerklik sal moet uitbrei en wysig ten einde die kundighede en vaardighede beskikbaar te stel vir die breër gemeenskap en hoofstroomskole. Bykomende rolle van die onderskeie personeellede in spesiale skole in inklusiewe onderwys, is kortliks bespreek.

### **3. BEVINDINGE**

#### **3.1. Bevindinge ten aansien van inklusiewe onderwys**

Bevindinge ten aansien van **inklusiewe onderwys** dui daarop dat dit 'n benadering is wat besondere belofte inhou vir onderwys vir almal. In hierdie verband kan daar na die volgende aspekte verwys word:

##### **Die leerder**

- Inklusiewe onderwys erken die individuele behoefte aan onderrig vir alle leerders ongeag enige spesiale onderwysbehoefte.
- Die hoofstroomskool word as die mees ideale skoolplasing vir alle leerders beskou, mits die onderwyser en die leerder met spesiale onderwysbehoefte, die nodige steun ontvang.
- Die fokus val op die leerder-gesentreerde aard van akademiese, sosiale en ondersteuningsprogramme vir leerders met spesiale onderwysbehoefte in die hoofstroom, ten einde die individuele en unieke aard van elke leerder te erken en te respekteer.
- Ander faktore as mediese faktore, wat spesiale onderwysbehoefte tot gevolg kan hê, word erken.
- Plasing word nie net op grond van ouderdom oorweeg nie, maar op grond van die individu se totale vlak van funksionering. Leerders met spesiale onderwysbehoefte pas nie altyd sosiaal en emosioneel by hulle portuurgroep in nie.
- Leerondersteuningsprogramme vir leerders met spesiale onderwysbehoefte sluit onder andere die volgende in:

- informele assesseringsmetodes;

HALL, R.: Die rol van spesiale skole in inklusiewe  
onderwys

PhD Universiteit van Stellenbosch Desember 1998

6/6

- die saamstel van leerderprofiel
- onderrigstrategieë wat gegrond is op die individu se totale vlak van funksionering;
- kennis en vaardighede wat die onderwyser toerus om die leerder met spesiale onderwysbehoeftes te kan hanteer, veral met betrekking tot gedragprobleme;
- inligting omtrent samewerking en spanbenaderings; en
- inligting omtrent die praktiese oorwegings in die verspreiding van bepaalde hulpbronne.

### **Die Onderwysers**

- Dit blyk dat hoofstroom- en spesiale onderwyspersoneel oor sekere vrese en frustrasies beskik wat erken behoort te word en aandag behoort te geniet. Sodra die emosionele aspekte van die onderwyser se ingesteldheid na wense aangespreek is, behoort kennis en vaardighede op kognitiewe vlak opgeskerp te word en met voldoende steun opgevolg te word. Emosionele en kognitiewe ondersteuning vir beide spesiale en hoofstroomonderwysers, sal die doeltreffendheid van inklusiewe onderwys bevorder.
- Die reg tot onderwys vir alle leerders; die reg van onderwysers om 'n keuse uit te oefen; en die oorweging van onderwysers se behoeftes, blyk van kardinale belang te wees vir die suksesvolle implementering van 'n inklusiewe onderwysbeleid.
- Progressiewe insluiting of geleidelike insluiting in hoofstroomskole blyk die aangewese opsie van plasing te wees, indien leerders met spesiale onderwysbehoeftes voldoende toegerus en voorbereid is vir die verandering.
- Die onderwyser in die hoofstroom se emosionele ingesteldheid en houding, tesame met opleiding en vaardighede, het praktiese implikasies vir die leerder met spesiale onderwysbehoeftes.
- Faktore soos die aantal leerders in 'n klas, die akademiese druk en standarde van die skool, bepaal die hoeveelheid tyd en aandag wat 'n onderwyser aan 'n leerder met spesiale onderwysbehoeftes in die hoofstroom, kan bestee.
- Baie onderwysers beleef 'n onvermoë om veranderinge suksesvol te hanteer, weens 'n vrees vir mislukking en die vertrouetheid met die bekende.

- Onderwysers as die belangrikste hulpbron in die onderwys, weens hulle kundigheid en ervaring, voel uitgesluit uit die proses van transformasie.
- Die mate van aanvaarding van 'n inklusiewe onderwysbeleid, blyk verband te hou met die siening van die onderwyser omtrent die wyse waarop die beleid oorgedra word. Onderwysers wat die beleid as afgeforceerd beleef, is geneig om dit totaal te verwerp. Onderwysers wat insae en deelname aan die proses van verandering gehad het, blyk meer aanvaardend van inklusiewe onderwys te wees. Ingeligtheid omtrent die beweging na inklusiewe onderwys dra ook by tot beter aanvaarding.

**Uit die dataverwerking blyk dit, volgens die siening van spesiale onderwyspersoneel, dat inklusiewe onderwys 'n leemte toon in die onderwyseropleiding van hoofstroomonderwysers, wat gevul behoort te word met verpligte opleiding in spesiale onderwys. Die inklusiewe onderwysteorie beklemtoon die belangrikheid van genoegsame steun vir die onderwyser en die leerder in die hoofstroomskool. Kennis en vaardighede behoort die onderwyser toe te rus om die leerder met spesiale onderwysbehoeftes te kan hanteer.**

#### **Onderwysparadigma**

- 'n Paradigmaskuif vanaf tradisionele onderwysmetodes, waar die leerder vasgestelde standaarde behoort te bereik, na uitkomsgebaseerde onderwys en deurlopende assessering word vereis.
- Onderwysers vind dit moeilik om hierdie paradigmaskuif binne hulle tradisionele verwysingsraamwerk te akkommodeer.

#### **Finansiële ondersteuning**

- Die voortbestaan van spesiale skole word bedreig deur voortdurende besnoeiings in die finansiële begroting.
- Die praktiese oorwegings omtrent die verspreiding van bepaalde hulpbronne en finansiële verpligtinge, dra by tot 'n oorwegende, negatiewe gevoel teenoor inklusiewe onderwys.

- Die toewysing van finansiële bronne, veral om ook ongelyke onderwysgeleenthede aan te spreek, blyk 'n kwessie te wees in die suksesvolle implementering van 'n inklusiewe onderwysbenadering.

### **Ouers**

- Ouers sal in 'n inklusiewe onderwysbenadering baie meer betrokke gemaak word by die onderrig van hulle kinders. Betrokkenheid behels onder andere, insae in vordering, deelname aan besluite en ingeligtheid omtrent onderwyssake.
- Die siening van die ouers weerspieël die gemeenskap se siening en vooroordeel omtrent gestremdhede.
- Samewerking tussen ouers en onderwysers verbeter ouers se ingeligtheid en kan sienings meer positief beïnvloed. Ouers wat die diversiteit van leerders respekteer en bereid is om betrokke te raak, kan die samelewing se siening meer positief beïnvloed.
- Beter werksvoorsiening en deelname aan 'n normale lewe word dus in die vooruitsig gestel vir almal, ongeag spesiale behoeftes of gestremdhede.

### **Tersiêre inrigtings**

- Groter betrokkenheid van tersiêre instansies by die onderwyspraktik blyk noodsaaklik te wees. 'n Tekort aan navorsingsresultate oor die implementering van inklusiewe onderwys, hetsy of dit vir of teen inklusiewe onderwys is, is uitgewys.
- Betrokkenheid van tersiêre instansies by skole, sluit in deelname in klaskamernavorsing, steun aan onderwysers en leerders, sowel as indiensopleiding en personeelontwikkeling.

### **Samewerking tussen hoofstroom- en spesiale skole**

- Beter samewerking tussen hoofstroom- en spesiale skole, word ook erken.
- In 'n konsultasie tussen spesiale onderwyspersoneel en hoofstroomonderwysers, kom kommunikasievaardighede onder die loep.
- Wedersydse respek vir 'n kollega se ervaring en kundigheid is van deurslaggewende belang vir 'n samewerkingsooreenkoms.

- In 'n gees van samewerking is die las nie op 'n individu nie, maar word verantwoordelikhede gedeel.
- 'n Dringende behoefte aan samewerkingstrategieë, konsultasievaardighede, vaardighede ten opsigte van 'n spanbenadering en terapeutiese hulpverleningstegnieke word deur die onderwysers in die data uitgelig.
- Die wyer benutting van bestaande skole vir spesiale en buitengewone onderwys as spesiale sentrums waar leerders, ouers, onderwysers en ander belanghebbendes vir kundige advies en hulp kan aanklop, kan moontlik ook voorsien in sekere behoeftes wat in hierdie studie geïdentifiseer is.

**Uit die voorafgaande bespreking van die bevindinge van hierdie studie, blyk dit dat beide spesiale en hoofstroomonderwysers sekere behoeftes het, wat aangespreek behoort te word, ten einde die implementering van inklusiewe onderwys suksesvol te laat verloop. 'n Deeglike afgrensing van die spesifieke behoeftes kan bydra tot die afbakening van prioriteite in die proses van transformasie en herstrukturering.**

### **3.2. Bevindinge ten aansien van die rol van spesiale skole in inklusiewe onderwys**

Bevindinge ten aansien van die rol van spesiale skole dui daarop dat spesiale onderwyspersoneel se werksaamhede mag verander. Die volgende aspekte is van uiterste belang, waaronder:

#### **Samewerking en konsultasie**

- Spesiale skole is tipiese strukture wat aangewend en ondersteun behoort te word, sodat hulle in staat is om by te dra om die verlangde transformasie te vergemaklik.
- Spesiale onderwys-personeel en hoofstroomonderwysers, behoort deur samewerking, konsultasie en spanwerk, te kan saamwerk met ouers en lede van die gemeenskap, om die beste onderrig en steun vir die leerder te bewerkstellig.
- Samewerking, konsultasie en spanwerk, behoort ontwikkel te word vir die optimale gebruik van bestaande bronne.

- Beide hoofstroom- en spesiale onderwyspersoneel moet goed onderlê wees in die vaardighede van samewerkende konsultasie en die proses benader as gelyke vennote.
- Tradisionele onderwyspraktyke in spesiale skole kan nie sonder meer toegepas word, sonder die inagneming van die konteks van hoofstroomonderwys nie.
- Wanneer die spesiale onderwyser se ondersteuningstrategieë die waardes en behoeftes van 'n spesifieke hoofstroomklas, die onderwysers en die leerders in ag neem, word dit meer geredelik deur die hoofstroomonderwysers geïmplementeer.
- Tegniese komponente van die samewerkende proses behoort inhoudelike kennis, onderrigmetodologieë en intervensiestrategieë vir die hoofstroomonderwyser in te sluit.
- Die samewerkers behoort effektiewe kommunikasie, probleemoplossing en besluitnemingsvaardighede te demonstreer ten einde die essensiële inligting te kan oordra. Die verlangde vaardighede kan deur onderwysers aangeleer word.

#### **Die opleiding van hoofstroompersoneel**

- Opleiding van personeel, speel 'n kardinale rol in die bemagtiging van hoofstroomonderwysers om die leerder se individuele onderwysbehoeftes te bepaal, en om individuele, leeruitkomste daar te stel.
- Hoofstroomonderwysers kan spesiale skole besoek en opleiding kan geskied deur observasie, waarneming en deur praktiese ervaring op te doen.
- 'n Rotasie van hoofstroomonderwysers of 'n onderwyseruitruilskema kan verseker dat 'n groot aantal onderwysers, tyd deurbring in spesiale skole en blootstelling kry aan spesiale onderwys.
- Opleiding aan onderwysers, sielkundiges en ander terapeute, kan besoeke aan skole, observasie, lesings, praktiese onderrig, deelname aan multi-dissiplinêre spanbesprekings, navorsingsgeleenthede en opvolgstudies, insluit.
- Indiensopleiding en praktiese ervaring behoort nie beperk te word tot onderwysers en onderwysstudente nie, maar behoort alle terapeute, ouers en vrywillige werkers ook te betrek. Genoemde student behoort moontlike internskapprogramme by spesiale skole te deurloop.
- Spesiale skole kan inligting aan hoofstroompersoneel versprei deur personeelontwikkeling, indiensopleiding en werkswinkels aan te bied.

- Inligting kan versprei word in die vorm van praktiese notas, verduidelikings, voorbeelde en stiplyste. Indiensopleiding, wat gepaard gaan met toepaslike notas, verseker dat kennis en vaardighede gedeel word.

#### **Die ontwikkeling van ondersteuningstrukture in hoofstroomskole**

- Spesiale skool-onderwysers met spesiale onderrigskennis en -vaardighede kan bydraes maak in die skakeling, daarstelling en werkwyses van onderwyserondersteuningspanne.
- Onderwyserondersteuningspanne word binne 'n hoofstroomskool, daargestel om die inklusiewe onderwysprogram vir leerders met spesiale onderwysbehoeftes, te inisieer, fasiliteer, monitor en assessee.
- Die onderwyserondersteuningspan bestaan uit 'n multidissiplinêre span wat maatskaplike werkers, sielkundiges, paramedici, dokters en spesiale onderwyspersoneel, insluit.
- Aangesien die samestelling van die span, soortgelyk is aan die multidissiplinêre span wat daaglik by spesiale skole werksaam is, kan geleentheid gebied word vir observasie en/of deelname aan so 'n span.
- Onderwyserondersteuningspanne dien een van die volgende doelwitte:
  - om onderwysers by te staan met die voorsiening in die onderwysbehoeftes van alle leerders in die hoofstroomskool,
  - om te bepaal of leerders dienste soos spesiale onderrig benodig; en
  - om die voorsiening van spesiale dienste te beplan, te monitor en te assessee.

#### **Direkte dienslewering**

- Spesiale skole kan direkte dienste beskikbaar stel aan die leerders, ouers en ander lede van die gemeenskap.
- Spesiale skole werk baie nou saam met die ouers van leerders wat in spesiale onderwys geplaas is en kan 'n rol speel deur:
  - ouerbewusmaking



- ondersteuningsgroepe te stig
  - die ouer se rol in die span uit te lig
  - ouerbegeleiding in tuisprogramme
  - oueropleiding om van hulp te wees
  - Telefoniese "hulplyn" vir ouers
- Die ouers verskaf waardevolle inligting omtrent die leerder se bedrywighede buite skoolverband. Hulle lewer verder 'n belangrike bydrae in die daarstel van realistiese doelstellings vir leerderprogramme.
  - Ouers gee ook 'n aanduiding omtrent watter aspekte van die tuisprogram vir die leerder die beste ondersteun of vervang behoort te word. Onderwysprogramme is meer suksesvol indien die leerder se ouers aktief daaraan deelneem.

#### **Spesifieke dienste aan leerders**

- Die spesiale skool kan ook 'n direkte diens aan die leerder bied deur:
  - Vroeë identifisering van spesiale onderwysbehoefte
  - Diagnostiese diens vir skoolgaande leerders
  - Leerondersteunende programme
  - Studiemetodes, lewensvaardighede, sosiale vaardighede
  - Gedragsmodifikasie-programme
  - Bou van positiewe selfbeeld en identifisering van leerders se sterk punte
  - Assessering af te lê in akademiese vordering, studiemetodes en leerprosesse
  - Taalontwikkelingsprogramme vir geletterdheid
  - Taalprogramme vir tweede taal-sprekers
  - Toeganklikheid tot spesiale programme waar nodig
  - Gebaretaal as addisionele taal en interpreteerders
  - Kurrikulum-gebaseerde assessering en onderrig
  - Voorbereiding van leerders om terug te gaan na die hoofstroomklas.

- Leerders met spesiale onderwysbehoefte behoort ook, wanneer dit toepaslik is, betrek te word by die besluitnemingsproses. Veral junior sekondêre en senior sekondêre leerders, se betrokkenheid in die span behoort aangemoedig te word, sodat leerders hulle reaksies en persepsies omtrent spesifieke onderwysdoelstellings en plasinge kan deel.

#### **Ander dienste**

- Spesifieke take waarmee spesiale skole kan help, sluit in:
  - 'n Leeromgewing wat insluiting, ondersteuning, goeie kommunikasie verhoudings en eienaarskap reflekteer;
  - Inligting omtrent geboue, maatreëls en regulasies ten einde meer toeganklike omgewings te weeg te bring;
  - Vervoer: meer toeganklike busvervoer vir leerders met spesiale onderwysbehoefte;
  - Inligting met die daarstel van gemeenskapshuise eerder as verafgeleë koshuise;
  - "Hulplyn"; en
  - Inligting op die Internet.
- Volwasse onderrig om optimale deelname in die gemeenskap te verseker deur kommunikasievaardighede, beweeglikheid, beroepsoriëntering, en algemene lewensvaardighede te bevorder. Spesiale skole kan ook hier 'n bydrae maak deur konsultasies te lewer, veral met betrekking tot spesiale programme. Die onderskeie rolle van spesiale skool-personeel sal verskil na gelang van vaardighede en kundigheid.

**Bestaande spesiale skole kan 'n vernames rol speel in die bevordering van inklusiewe onderwys in die gemeenskap, deur betrokkenheid te inisieer, uit te reik na ander skole en leiding te neem op die gebied van samewerking en konsultasie. Die verwelkoming aan besoekers en die deel van vaardighede en kundighede kan skole in staat stel, om die proses van insluiting aan die gang te sit en 'n warm en opvoedkundig-toepaslike leeromgewing te skep. Inisiatiewe deur spesiale skole in die implementering van inklusiewe onderwys moet strook met die betrokkenheid, steun, samewerking en**

befondsing van die provinsiale onderwysdepartement en in ooreenstemming wees met die nasionale onderwysbeleid.

#### 4. SAMEVATTENDE GEVOLGTREKKING

- Die geskiedkundige beskouings en praktyke van spesiale onderwys in Suid-Afrika het lig gewerp op die ongelyke onderwysvoorsiening in die apartheids-era. Beleidsdokumente het reeds sedert die vroeë tagtigerjare melding gemaak van die kwessie van herstel en gelyke onderwysgeleenthede. Tot op hede wag ons op die Groenskrif wat moontlik volgens aanbevelings in die verslag van die NCSNET/NCESS, die beleid van inklusiewe onderwys tot wetgewing behoort te verklaar.
- Die praktiese implikasies van die insluiting van leerders met spesiale onderwysbehoeftes in hoofstroomonderwys is ondersoek met spesiale vermelding van die Wes-Kaapse onderwysdepartement se voorlopige model, wat op 'n kontinuum van onderwysbehoeftes gegrond is.
- Die huidige stand van spesiale onderwys en spesifiek spesiale skole word geraak deur die beweging na inklusiewe onderwys. 'n Duidelike beeld van die veranderende rol van spesiale skole met riglyne vir die veranderende werksaamhede van spesiale skoolpersoneel in 'n inklusiewe onderwysstelsel, is weergegee.
- Dit blyk dat spesiale skoolpersoneel nie net in aparte skole hoef te funksioneer nie, maar dat spesiale onderwyspersoneel ook in die hoofstroomskool in die hoofstroomklas, spesiale klas of eenheid, betrokke behoort te wees ten einde die insluiting van leerders met spesiale onderwysbehoeftes saam met hulle toepaslike portuurgroep, te bevorder.
- Die samewerking tussen spesiale onderwys- en hoofstroompersoneel is van deurslaggewende belang vir suksesvolle insluiting. Belangrike vaardighede soos samewerkende konsultasie, probleemoplossing, bestuur, konflikhantering en effektiewe kommunikasie skort tans in die opleiding van onderwyspersoneel. Die bemagtiging van onderwyserpersoneel behels kennis en die aanleer van nuwe vaardighede en strategieë ten

einde inligting te kan deel wat tot die voordeel van leerders met spesiale onderwysbehoefte strek.

Samevattend blyk dit dat spesiale skole 'n belangrike rol het om te speel in die beweging na 'n inklusiewe onderwysstelsel het veral met betrekking tot die veranderende werksaamhede van spesiale skool-personeel, wat in die hoofstroomonderwys betrokke behoort te raak.

## **5. AANBEVELINGS**

Die volgende aanbevelings word na aanleiding van hierdie studie en op grond van die voorafgaande bevindinge gemaak:

### **5.1. Aanbevelings ten aansien van opleiding:**

- Omvattende personeelontwikkelingsprogramme behoort onderwysers in staat te stel om veranderende rolle, verantwoordelikhede en pligte makliker binne die nuwe onderwysparadigma te verstaan en te akkommodeer.
- Kommunikasievaardighede soos samewerking, konsultasie en spanwerk moet deur onderwyspersoneel aangeleer word ten einde konflik te hanteer, probleme op te los en inligting effektief te kan deel.
- Indiensopleiding behoort plaas te vind om bestaande onderwyspersoneel op te lei sodat hoofstroomskole diverse leerderbehoefte sal kan aanspreek.
- Werkswinkels en seminare ten aansien van die probleme wat leerders met spesiale onderwysbehoefte in leersituasies ondervind, behoort plaas te vind.
- Daar behoort aandag gegee te word aan die verspreiding van inligting rondom die teoretiese beginsels van inklusiewe onderwys, die rasionaal en grondbeginsels daarvan, asook die praktiese implementering en uitvoering daarvan.
- Beste onderwyspraktyke (wat ooreenstem met spesiale onderwys) behoort deel te vorm van die opleiding van voornemende onderwysstudente.
- Blootstelling aan observasiegeleenthede ten opsigte van die beste onderwyspraktyke deur ervare onderwysers in spesiale skole behoort aan studente verskaf te word.

- Die unieke aard van en problematiek wat verskillende leerders met spesiale onderwysbehoeftes in 'n leersituasie beleef, behoort bestudeer te word - ten einde optimale hulpverlening aan hierdie leerders te verskaf.
- Die omvattende beskikbaarstelling en verskaffing van inligting aan ouers en onderwysers omtrent leerders met spesiale onderwysbehoeftes, is noodsaaklik.

## **5.2. Aanbevelings ten aansien van die praktyk:**

- Die daarstel van 'n visie, struktuur en sisteme, saam met die gedefinieerde rolle en doelstellings, kan moontlik verseker dat die regte prosedures vir bemagtiging gevolg word.
- Spesiale skole behoort deur 'n benadering van samewerking, konsultasie en spanwerk te help om ondersteuningstrukture in hoofstroomskole in plek te stel, ten einde struikelblokke in die weg van leer en ontwikkeling te oorkom.
- Die afbreek van tradisionele, hiërargiese denke help onderwysers om meer verantwoordelik te wees en moedig hulle aan om as eienaars van die situasie op te tree.
- Met die deel van inligting kan hoofstroomonderwyspersoneel bemagtig word.
- Onderwyspersoneel behoort bemagtig te word vir vroeë identifikasie en intervensies van leerders met spesiale onderwysbehoeftes.
- Die bemagtiging van onderwyspersoneel kan fokus op die koördinerende van ywer, die bevestiging van bronne en strategiese beplanning.

## **5.3. Aanbevelings ten aansien van navorsing en studies:**

Die volgende leemtes het op grond van hierdie studie na vore getree en kan moontlik as riglyne vir verdere navorsing en studies dien:

- Die ontwerp van 'n aantal programme vir die ontwikkeling van onderwyserpersoneel ten einde 'n paradigmaskuif teweeg te bring, samewerkende konsultasie te bevorder en onderwyserbehoeftes aan te spreek.
- Die ontwerp van 'n aantal indiensopleidingsprogramme omtrent inklusiewe onderwysprogramme, die bepaling van individuele leerderbehoeftes en die effektiewe hantering daarvan.

- Die ontwerp van interne en eksterne ondersteuningstrukture by hoofstroomskole deur middel van netwerke.
- 'n Ondersoek na bestaande funksionele strukture wat betrokke is by die onderrig van leerders met spesiale onderwysbehoeftes en wat moontlik opleiding en ondersteuning aan die hoofstroomskool kan bied.

## 6. TOEKOMSPERSPEKTIEF

Dit blyk uit hierdie ondersoek dat daar sekere toekomsverwagtinge - wat relevant is in terme van hierdie studie - uitgewys kan word. Hierdie toekomsverwagtinge hou verband met die suksesvolle implementering van inklusiewe onderwys en die effektiewe uitbou van bestaande strukture soos spesiale skole, wat tans in die behoeftes van leerders met spesiale onderwysbehoeftes voorsien, in die proses van insluiting:

- 'n Paradigmaskuif vanaf 'n spesialis-gesentreerde, een-tot-een model van steungewing tot 'n intersektorale, gemeenskapsgebaseerde, sisteemgeoriënteerde, konsultatiewe rol.
- Onderwysers se vrywillige deelname aan die proses van transformasie deur 'n gedeelde visie en 'n misie.
- Indiensopleiding en personeelontwikkeling om spesifieke onderwysbehoeftes aan te spreek.
- Samewerking en konsultasie met die oog op hulp en ondersteuning in die hoofstroomskool, ten einde die onderwyser in die hoofstroomskool te bemagtig.
- Die erkenning van bestaande inisiatiewe en pogings om hulpbronne by spesiale skole in die gemeenskap beskikbaar te stel.
- Die beskikbaarheid en toeganklikheid van voldoende menslike en wesentlike hulpbronne aan die onderwyser en leerder in die hoofstroomklas.
- Voldoende befondsing en personeelvoorsiening.

## BIBLIOGRAFIE

AFRICAN NATIONAL CONGRESS. 1994. Education department: *A policy framework for education and training*. Braamfontein: ANC.

AINSCOW, M. 1995. *Education for all: Making it happen*. Keynote address at the Special Education Congress. Birmingham: England. Unpublished.

ANDREWS, J. & LUPART, J. 1993. *The inclusive classroom: Educating exceptional children*. Scarborough, Ontario: Nelson Canada.

ANSTEY, G. 1997. March 30. A new curriculum to make kids want to learn: Shifting the spotlight onto the learner. *Sunday Times*, p2.

BAARD, H.O. 1997. *Die verloop van essensiepedagogiek in Suid-Afrika: Op weg na groter funksionaliteit*. Universiteit van Stellenbosch. M.Ed. tesis. Ongepubliseerd.

BAKER, J. & ZIGMOND, N. 1990. Are regular education classes equipped to accommodate students with learning disabilities? *Exceptional Children*. 56(6):515-526.

BALLARD, K. 1995. Inclusion in practice: A case study of metatheory and action. Paper delivered at the symposium *Inclusion and Exclusion*, University of Cambridge, July. Unpublished.

BARNARD, S.S. & COETZEE, A.G. 1976. *Blanke-onderwys van Kaapland tot Transvaal*. Potchefstroom: Pro Rege-Pers.

BARON, R.A. & BYRNE, D. 1991. *Social psychology: Understanding human interaction*. (6<sup>th</sup> ed.). Boston: Allyn and Bacon.

- BARTON, L. 1993. *Disability, difference and the politics of definition*. Inaugural lecture. Sheffield: University of Sheffield. Unpublished.
- BASSET, D. 1998. *Perspectives on inclusive practises*. Lesing aangebied en onderhoud gevoer te Universiteit van Stellenbosch. Ongepubliseerd.
- BAUWENS, J.; HOURCADE, J.J. & FRIEND, M. 1989. Cooperative teaching: A model for general and special education integration. *Remedial and Special Education*, 10(2):17-22.
- BEHR, A.L. 1984. *New perspectives in South African education: A review of education in South-Africa*. (2<sup>nd</sup> ed.). Durban: Butterworths.
- BEHR, A.L. 1988. *Education in South African: Origins, issues and trends, 1652-1988*. Cape Town: Academica.
- BEHR, A.L. & McMILLAN, R.G. 1971. *Education in South Africa*. Pretoria: J.L. van Schaik.
- BEST, S. & KELLNER, D. 1991. *Postmodern theory: Critical interrogations*. New York: Guilford Press.
- BLANCHARD, K.; CARLOS, J.P. & RANDOLPH, A. 1997. *Empowerment takes more than a minute*. San Fransico: Berret-Kochler Publishers.
- BOGDAN, R. & BILKEN S.K. 1992. *Qualitative research for education: An introduction to theory and methods*. (2<sup>nd</sup> ed.). Boston: Allyn and Bacon.
- BOOYSE, J.J. 1993. *Apartheid education in South Africa: A legacy of the colonial era?* Paper presented at the 15th Standing Conference for the History of Education, Lissabon, Portugal. Unpublished.



- BOTHMA, H. 1997. *The attitudes of primary school teachers towards inclusive education*. Johannesburg: Rand Afrikaanse University, M.Ed. thesis. Unpublished.
- BOUWER, A.C. & VAN NIEKERK, P.A. 1991. Learning difficulties: The orthodidactic paradigm. *South African Journal of Education*. 11(1):39-44.
- BRADLEY, D.F. 1994. A framework for the acquisition of collaborative consultation skills. *Journal of Educational and Psychological consultation*. 5(1):51-68.
- BRADLEY, D.F.; KING-SEARS, M.E. & TESSIER-SWITLICK, D.M. 1997. *Teaching students in inclusive settings: From theory to practice*. Boston, Mass: Allyn and Bacon.
- BURDEN, A. 1995. Inclusion as an educational approach in assisting people with disabilities. *Educare*. 24(2):44-56.
- CAMPHER, E. 1998. *A guide for educators*. How to establish teacher support teams. Unpublished.
- CHALKEN, S. 1997. *Social exclusion versus social inclusion: Education for All*. Paper presented at the NCSNET/NCESS National Conference - September. Unpublished.
- CHASE, V. & POPE, E. 1993. February 24. *Model for mainstreaming: The synergistic approach*. Paper presented at the Learning Disabilities Association of America Conference, San Francisco. Unpublished.
- CHISHOLM, L. 1983. Redefining skills: Black education in South Africa in the 1980's. *Comparative Education*. 19(3):355-362.
- CHRISTIE, P. 1990. *The right to learn: The struggle for education in South Africa*. Braamfontein: Ravan Press.

- COATES, R.D. 1989. The regular education initiative and opinions of regular classroom teachers. *Journal of Learning Disabilities*. 22(9):532-536.
- COLE, D.A. & MEYER, L.H. 1991. Social integration and severe disabilities: A longitudinal analysis of child outcomes: *Journal of Special Education*. 25(3):340-351.
- COOMBE, T. 1997. *Education for All*. Paper presented at the NCSNET/NCESS National Conference - September. Unpublished.
- CRESWELL, J.W. 1994. *Research design: Qualitative and quantitative approaches*. Thousand Oaks: Sage.
- CROSS, M. 1986. A historical review of education in South Africa: Towards an assessment. *Comparative Education*. 22(3):192-197.
- DELPIT, L.D. 1988. The silent dialogue: Power and pedagogy in educating other people's children. *Harvard Educational Review*. 58(3)August:280-298.
- DEPARTEMENT VAN HOËR ONDERWYS. 1969. *Verslag van die komitee van ondersoek na die opvoeding van kinders met minimale breindisfunksie*. (C.H. de C. Murray). Pretoria: Staatsdrukker.
- DEPARTEMENT VAN KLEURLINGSAKE. 1975. *Rehabilitation in South Africa*. Pretoria: Staatsdrukker.
- DEPARTEMENT VAN NASIONALE OPVOEDING. 1991. *Onderwysrealiteite in Suid-Afrika*. Pretoria: NASSOP 02-300(91/06).
- DEPARTEMENT VAN NASIONALE OPVOEDING. 1992(a). *Onderwys vernuwingsstrategie: Besprekingsdokument*. Pretoria: Universiteit van Suid Afrika.

DEPARTEMENT VAN NASIONALE OPVOEDING. 1992(b). *Vrae en Antwoorde: Onderwysvernuwingsstrategie*: Besprekingsdokument. Pretoria: Universiteit van Suid Afrika.

DEPARTEMENT VAN NASIONALE OPVOEDING. 1983. *Witskrif oor Onderwys*. Pretoria: Staatsdrukker.

DEPARTEMENT VAN ONDERWYS EN OPLEIDING. 1995. *Witskrif oor onderwys en opleiding in 'n demokratiese Suid-Afrika*. Pretoria.

DEPARTEMENT VAN NASIONALE ONDERWYS. 1997. *Kurrikulum 2005*: Besprekingsdokument. Pretoria: Staatsdrukker.

DEWY, J. 1966. *Democracy and education*. New York: Free Press.

DONALD, D. 1996. The issue of an alternative model: Specialised education within an integrated model of education support services in South Africa. In: Engelbrecht, P.; Kriegler, S.M. & Booyesen, M.I. (ed). *Perspectives on learning difficulties*: International concerns and South African realities. Pretoria: Van Schaik.

DONALD, D. & HLONGWANE, M. 1989. Consultative psychological service delivery in the context of black education in South Africa. *International Journal of Special Education*. 4(2):119-128.

DONALD, D.; LAZARUS, S. & LOLWANA, P. 1997. *Educational psychology in social context*. Challenges of development, social issues and special needs in Southern Africa: A teacher's resource. Cape Town: Oxford Press.

DU TOIT, P.S. 1969. *Opvoedkundige studies*. Stellenbosch: Universiteitsuitgewers.

DU TOIT, P.S. 1976. *Onderwys in Kaapland 1652-1975*: 'n Historiese oorsig. Pretoria: J.L. van Schaik.

- DU TOIT, L. 1996. An introduction to Specialised Education. In: Engelbrecht, P.; Kriegler, S.M. & Booysen M.I. (ed). *Perspectives on learning difficulties: International concerns and South African realities*. Pretoria: Van Schaik.
- DURKHEIM, E. 1956. *Education and sociology*. New York: Free Press.
- DYSON, A. 1997. *Dilemmas and contradictions and democracy: Models in the governance of special needs education in England and Wales*. Unpublished.
- ELY, M. 1991. *Doing qualitative research: Circles within circles*. New York: The Falmer Press.
- ENGELBRECHT, P. 1993. Relevante benaderings vir die ortopedagogiek binne 'n veranderende samelewing. *Suid-Afrikaanse Tydskrif vir Opvoedkunde*. 13(1):9-12.
- ENGELBRECHT, P.; KRIEGLER, S.M. & BOOYSEN, M.I. 1996. *Perspectives on learning difficulties: International concerns and South African realities*. Pretoria: J.L. van Schaik.
- ENGELBRECHT, P.; ELOFF, I. & NEWMARK, R. 1997. Support in inclusive education: The Down Syndrome Projects. *South African Journal of Education*. 17(2):81-84.
- ENGELBRECHT, P.; NAICKER, S.M. & ENGELBRECHT, L. 1997. *Inclusive schooling: The South African experience*. Paper presented at Conference on inclusive schooling. Brisbane, Australia. Unpublished.
- ENGELBRECHT, S.W.H. 1992. The De Lange report revisited ten years down the road. In: McGregor, R. & McGregor, A. (ed). *Education Alternatives*. Ndabeni: Rustica Press.

ESPING-ANDERSEN, G. 1994. Welfare states and the economy. In: Smelser, N.J. & Swedberg, R. (ed). *The handbook of economic sociology*. Princeton, NJ: Princeton University Press.

FARLOW, L. 1996. A Quartet of success stories: How to make inclusion work. *Educational Leadership*. 55(5)February:51-55.

FERGUSON, D.L. 1994. Magic for teacher work groups. *Teaching Exceptional Children*. 27(1):42-47.

FERGUSON, D.L. 1992. *Regular class participation systems (RCPS)*. A final report. Eugene: University of Oregon.

FIRESTONE, W.A. 1987. Meaning in method. *Educational researcher*. 16(7):16-21.

FOUCAULT, M. 1980. *Power knowledge*. U.K.: Harvester Press.

FOREMAN, P. 1996. *Integration & inclusion in action*. Harcourt Brace & Company: Australia: Southwood Press.

FORLIN, C. & ENGELBRECHT, P. 1997. *Training teachers for inclusive education: A psychosocial problem?* Paper presented at the 3<sup>rd</sup> annual Congress, Psychological Society of South Africa, 10-12 September: Durban. Unpublished.

FREIRE, P. 1985. *The politics of education*. South Hadley: Bergin and Garvey.

FRIEND, M. & COOK, L. 1996. *Interactions: Collaboration skills for school professionals*. (2<sup>nd</sup> ed.). New York: Longman.

FUCHS, D. & FUCHS, L.S. 1994. Inclusive schools movement and the radicalization of special education reform. *Exceptional Children*. 60(4):294-309.

FULLAN, M.G. 1993. *Change forces*. Probing the depths of educational reform. London: Falmer Press.

FULLAN, M.G. 1991. *The new meaning of educational change*. London: Cassell.

GALLOWAY, D. & GOODWIN, C. 1993. *The education of disturbing children*: Pupils with learning and adjustment difficulties. New York: Longman.

GERBER, M.M. 1995. Inclusion at the high-water mark? Some thoughts on Zigmond and Baker's case studies of inclusive educational programs. *Journal of Education*. 29(2):181-191.

GIANGRECO, M.F. 1996. What do I do now? A teacher's guide to including students with disabilities. *Educational Leadership*. 53(5):56-59.

GIANGRECO, M.F.; DENNIS, R.; CLONINGER, C.; EDELMAN, S. & SCHATTMAN, R. 1993. "I've counted Jon": Transformational experiences of teachers educating students with disabilities. *Exceptional Children*. 59:359-372.

GIANGRECO, M.F.; EDELMAN, S.W.; MACFARLAND, S. & LUISELLI, T.E. 1997. Attitudes about educational and related services provision for students with deaf-blindness and multiple disabilities. *Exceptional Children*. 63(3)Spring:329-342.

GIORCELLI, L.R. 1995. *An impulse to soar*: Sanitisation, silencing and special education. Keynote address at the 19<sup>th</sup> annual conference, Australian Association of Special Education, July, Darwin, NT. Unpublished.

GIROUX, H.A. 1995. Radical pedagogy as cultural politics: Beyond the discourse of critique and anti-utopianism. In: McLaren, P. 1995. *Critical pedagogy and predatory culture*. Oppositional politics in a postmodern era. London: Routledge.

- GOETZ, J.P. & LECOMPTE, M.D. 1984. *Etnography and qualitative design in educational research*. New York: Academic.
- GORDON, D.M.; EDWARDS, R. & REICH, M. 1982. *Social structures of accumulation: The political economy of growth and crisis*. Cambridge, England: Cambridge University Press.
- GRAHAM-BROWN, S. 1991. *Education in the developing world: Conflict and crisis*. New York: Longman Publishing.
- GRAVETT, S.J. 1993. Onderrigson ontwikkeling op universiteitsvlak: 'n Leerbegeleidingsperspektief. Johannesburg: Randse Afrikaanse Universiteit, D.Ed-proefskrif. Ongepubliseerd.
- HALLAHAN, D.P.; KAUFMANN, J.M. & LLOYD, T.W. 1996. *Introduction to learning disabilities*. Boston: Allyn and Bacon.
- HALVOREN, A. & SAILOR, W. 1990. Integration of students with severe and profound disabilities: A review of research. In: Gayland-Ross, R. (eds). *Issues and research in special education*. New York: Teachers' College Press.
- HARRIS, H.C. 1998. *Die persoonlike sienswyses van onderwysers ten opsigte van die insluiting van leerders met spesiale onderwysbehoefes in die hoofstroom*. Stellenbosch: Universiteit van Stellenbosch, M.Ed. tesis. Ongepubliseerd.
- HARVEY, D.H.P. 1985. Mainstreaming: Teacher's attitudes when they have no choice about the matter. *The Exceptional child*. 32(3)November:163-173.
- HAYES, K. & GUNN, P. 1988. Attitudes of parents and teachers towards mainstreaming. *The Exceptional child*. 35(1)March:31-38.

HEGARTY, S. 1994. The attitudes of mainstream teachers towards pupils with emotional and behavioural difficulties. *European Journal of Special Needs Education*. 9(3):261-270.

HENNING, E. 1995. Qualitative education research: Soft or solid option? *Journal of Education*. 15(1):29-34.

HENNING, E. 1993. Ethnography as classroom research methodology. *South African Journal of Education*. 13(3):112-118.

HEYNS, N.J. 1948 *Die spesiale klasse in die Kaapse Onderwysdepartement - 'n Eksperimentele studie en kritiese beskouing*. Universiteit van Stellenbosch. D.Ed.-proefskrif. Ongepubliseerd.

HIGGS, P. 1994. Education in a period of transition in South Africa: A philosophical approach. *Pedagogiek Joernaal*. 15(1):51-62.

HUNT, P.; FARRON-DAVIS, F.; BECKSTEAD, S.; CURTIS, D. & GOETZ, L. 1994. Evaluating the effects of placement of students with severe disabilities in general education versus special education classes. *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps*. 19(3):200-214.

HOFMEYER, J. & BUCKLAND, P. 1992. The challenge of inset in the 1990's. In: McGregor, R. & McGregor, A. (ed). *Education Alternatives*. Ndabeni: Rustica Press.

HOLLINGER, R. 1994. *Postmodernism and the social sciences*. Thousand Oaks: Sage Publications.

HORD, S.M.; RUTHERFORD, W.L.; HULING-AUSTIN, L. & HALL, G.E. 1987. *Taking charge of change*: Association for Supervision and Curriculum Development.



- HUMAN SCIENCES RESEARCH COUNCIL. 1981. *Education for children with special educational needs*. Report of the work committee of the HSRC investigation into education. Pretoria: HSRC.
- HUTCHEON, L. 1988. The politics of postmodernism: Parody and history. *Cultural Critique*. 5(8):57.
- IDOL, L. & WEST, J.F. 1987. Consultation in special education. (Part II): Training and practice. *Journal of Learning Disabilities*. 20(8):474-494.
- ISAACMAN, J. 1996. *Education information centre*. Understanding the National Qualifications Framework: A guide to lifelong learning. IEC: Johannesburg: Interpak Books.
- JOYCE, B. & WEIL, M. 1986. *How to learn a teaching repertoire*. Models of teaching. Boston: Allyn and Bacon.
- KAAPLANDSE ONDERWYSDEPARTEMENT. 1919. *Verslag van die Superintendent-Generaal van Onderwys vir die jaar geëindig 1920*. Kaapstad.
- KAUFFMAN, J.M. & HALLAHAN, D.P. 1994. *The illusion of full inclusion*. Austin: Pro-Ed.
- KING-SEARS, M.E. & CUMMINGS, C.S. 1996. Inclusive practices of classroom teachers. *Remedial and Special Education*. 17(4):217-225.
- KOVEL, J. 1991. *History and spirit: An inquiry into the philosophy of liberation*. Boston, MA: Beacon Press.
- KREFTING, L. 1991 Rigor in qualitative research. The assessment of trustworthiness. *The American Journal of Occupational Therapy*. 45(3)March:214-222.

KRIEGLER, S. 1993. *Redistribution of special education resources in South Africa*. Paper presented at the Conference of the Education Association of South Africa, Subgroup Orthopedagogics, Rand Afrikaans University, Johannesburg, August. Unpublished.

LAZARUS, S. 1997. *Education for All*. Paper presented at the NCSNET/NCESS National Conference - September. Unpublished.

LECOMPTE, M.D. & PREISSLE, J. 1993. *Etnography and qualitative design in educational research*. (2<sup>nd</sup> ed.). New York: Academic.

LEMMER, E.M. 1992. Qualitative research methods in education. *South African Journal of Education*. 12(3):292-296.

LEWIS, R.B. & DOORLAG, D.H. 1995. *Teaching special students in the mainstream*. New Jersey: Merrill.

LINCOLN, Y.S. & GUBA, E.G. 1985. *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills, CA: Sage.

LIPSKY, D.K. & GARTNER, A. 1997. *Inclusion and school reform: Transforming America's classrooms*. Baltimore, MD: Paul Brookes.

LYOTARD, J. 1985. *Just gaming with J. Thebaud*. Minneapolis: University of Minnesota Press.

MARGOLIS, H. & McGETTIGAN, J. 1988. Managing resistance to instructional modifications in mainstreamed environments. *Remedial and Special Education*. 9(4):15-21.

MAYKUT, P. & MOREHOUSE, R. 1994. *Beginning qualitative research*. A philosophical and practical guide. London: The Falmer Press.

- McDONNELL, A.P. & HARDMAN, M.L. 1989. The desegregation of America's special schools. Strategies for change. *Journal of Association for Persons with severe Handicaps*. 14(1):68-74.
- McLAREN, P. 1995. *Critical pedagogy and predatory culture: Oppositional politics in a postmodern era*. London: Routledge.
- McLAUGHLIN, M.J. & WARREN, S.H. 1994. *Resource implications of inclusion: Impressions sites*. Palo Alto, CA: Centre for special education finance.
- MEIJER, C.J.W.; PIJL, S.J. & HEGARTY, S. 1994. *New perspectives in special education: A six-country study of integration*. London: Routledge.
- MERRIAM, S.B. 1988. *Case study research in education: A qualitative approach*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- MEYER, L.H.; GRENOT-SCHEYER, M.; HARRY, B.; PARK, H. & SCHWARTZ, I. 1994. Inclusive schools and communities for children and youth with diverse abilities. *The Association for Persons with Severe Handicaps*. 20(10)October:16-22.
- MILES, M.B. & HUBERMAN, A.M. 1994. *Qualitative data analysis*. (2<sup>nd</sup> ed.). London: Sage publications.
- MILLER, L. 1990. The regular Education Initiative and school reform: Lessons from the mainstream. *Remedial and Special Education*. 11(3):17-28.
- MORROW, W.E. 1988. Educating for the future. *Critical Arts*. 4(4):3-10.
- MOUTON, J. & MARAIS, H.C. 1992. *Basiese begrippe: Metodologie van die geesteswetenskappe*. Pretoria: RGN-Uitgewers.

- NATALSE ONDERWYSDEPARTEMENT. 1917. *Verslag van die Superintendent-Generaal van Onderwys vir die jaar geëindig 1916*. Pietermaritzburg.
- NATALSE ONDERWYSDEPARTEMENT. 1918. *Verslag van die Superintendent-Generaal van Onderwys vir die jaar geëindig 1917*. Pietermaritzburg.
- NATALSE ONDERWYSDEPARTEMENT., 1930. *Verslag van die Superintendent-Generaal van Onderwys vir die jaar geëindig 1929*. Pietermaritzburg.
- NATIONAL EDUCATION POLICY INVESTIGATION (NEPI). 1992. *The framework report and final summaries*. Cape Town: Oxford Press.
- NCSET/NCESS. 1997. *'n Voorlopige besprekingsdokument*. April. Ongepubliseerd.
- NCSET/NCESS. 1997. *Education for all*. Summary of public discussion document. August. Unpublished.
- NCSET/NCESS. 1997. *Quality education for all: Overcoming barriers to learning and development*. Final Report - November. Unpublished.
- NESPOR, J. 1987. The role of beliefs in the practice of teaching. *Journal of Curriculum Studies*. 19(4):317-328.
- NIRJE, B. 1976. The normalization principle. In: Kugel, R.B. *Changing patterns in residential services for the mentally retarded*. Washington: PCMR.
- NORRIS, C. 1990. *What's wrong with postmodernism?* Baltimore, MD: Johns Hopkins University Press.
- NYEWE, P.H. 1997. *The mainstreaming debate: A survey of parent's views in special schools for intellectually handicapped children in a disadvantaged context in the Western Cape*. Cape Town: University of Cape Town, M.Ed. dissertation. Unpublished.

ORANJE-VRYSTAAT-ONDERWYSDEPARTEMENT. 1907. *Verslag van die Superintendent-Generaal van Onderwys vir die jaar geëindig 1906*. Bloemfontein.

ORELOVE, F.P. & SOBSEY, D. 1996. *Educating children with multiple disabilities: A transdisciplinary approach*. (3<sup>rd</sup> ed.). Baltimore, MD: Paul H. Brookes Publishing Company.

O'REILLY, R.P. & DUQUETTE, C.A. 1988. Experienced teachers look at mainstreaming. *Education Canada*. 28(3)Fall:9-13.

OTTLINGER, K. & KOHLHEPP, P. 1992. *Curricular adaptations: Accommodating the instructional needs of diverse learners in the context of general education*. Kansas State Board of Education.

PALONSKY, S.B. 1986. *900 shows a year: A look at teaching from the teacher's side of the desk*. New York: Random.

PANTER, S. 1995. *How to survive as a SEN co-ordinator*. Staffordshire: J.H. Brookes.

PARSONS, T. 1951. *The social system*. Glencoe: Free Press.

PATTON, M.Q. 1990. *Qualitative education methods*. (2<sup>nd</sup> ed.). Beverly Hills, CA: Sage.

PESHKIN, A. 1988. In search of subjectivity: One's own. *Educational Researcher*. 17(7):17-22.

PETTY, H. & SADLER, J. 1996. The integration of children with Down Syndrome in mainstream primary schools: Teacher knowledge, needs attitudes and expectations. *Down Syndrome: Research and Practice*. 4(1):15-24.

PHILLIPS, V. & McCULLOUGH, L. 1990. Consultation-based programming: Instituting the collaborative ethic in schools. *Exceptional children*. 56(4):291-304.

- PIERCE, T. & MILLER, S.P. 1994. Using peer coaching in preservice practice. *Teacher Education and Special Education*. 17(4):215-223.
- POPLIN, M.S. 1988. The reductionist fallacy in learning disabilities: Replicating the past by reducing the present. *Journal of Learning disabilities*. 21(7)August/September:389-415.
- RAAD VIR GEESTESWETENSKAPLIKE NAVORSING. 1987. Onderwys vir die Swart gestremde. Pretoria: RGN.
- RAINFORTH, B.; YORK, J. & McDONALD, C. 1992. *Collaborative teams for students with severe disabilities: Integrating therapy and educational services*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Company.
- ROGERS, C. & FREIBERG, H.J. 1994. *Freedom to learn*. (3<sup>rd</sup> ed.). New York: Macmillan.
- RUBIN, L.B. 1981. Sociological research: The subjective dimension. *Symbolic interaction*. 3(4):97-112.
- SALEH, L. 1996. *From inclusive education to inclusive communities*. Paper presented at The University of South Africa. Pretoria: March. Unpublished.
- SALEND, S.J. 1990. *Effective mainstreaming*. New York: Macmillan.
- SALOOJEE, A. 1997. *Education for All: With specific reference to accommodating learners with diverse needs*. Paper presented at the NCSNET/NCESS National Conference - September. Unpublished.
- SAPON-SHEVIN, M. 1994. Why gifted children belong in inclusive schools. *Educational Leadership*. 52(2):64-70.

SCHECHTMAN, Z. & OR, A. 1996. Applying counselling methods to challenge teacher beliefs with regard to classroom diversity and mainstreaming: An empirical study. *Teaching and Teacher education*. 12(2)March:137-147.

SCHOEMAN, M. 1997. *Schools for All*: A new approach to what schools are all about. Lecture presented at the Teacher Information Seminar of the Gauteng department of Education and the Down Syndrome Association of South Africa. March: Pretoria. Unpublished.

SCRUGGS, T.E. & MASTROPIERI, M.A. 1996. Teacher perception of mainstreaming/inclusion, 1958-1995: A research synthesis. *Exceptional children*. 63(1)Fall:59-74.

SEBBA, J. & AINSCOW, M. 1996. International developments in inclusive schooling: Mapping the issues. *Cambridge Journal of Education. Special issue*. 26(1):5-18.

SELLO, T.M. 1995. *An orthopedagogical perspective on the attitude of Xhosa parents towards the education of their cerebral palsied children*. Pretoria: University of South Africa. M.Ed. dissertation. Unpublished.

SHANKER, A. 1994. Full inclusion is neither free nor appropriate. *Education Leadership*. 52(2):18-21.

SHOWERS, B. 1990. Aiming for superior classroom instruction for all children: A comprehensive staff development model. *Remedial and Special Education*. 11(3):35-39.

SILVERMAN, D. 1993. *Interpreting qualitative data: Methods for analysing talk, text and interaction*. London: Sage Publications

SKRTIC, T.M. & SAILOR, W. 1996. School-linked services integration: Crisis and opportunity in the transition to postmodern society. *Remedial and Special Education*. 17(5):271-283.

- SKRTIC, T.M. & SAILOR, W. 1993. *Barriers and bridges to inclusive education: An analysis of Louisiana special education policy*. Lawrence: Kansas University Affiliated Program.
- SKRTIC, T.M.; SAILOR, W. & GEE, K. 1996. Voice, collaboration and inclusion: Democratic themes in educational and social reform initiatives. *Remedial and Special Education*. 17(3):142-157.
- SKUY, M. & PARTINGTON, H. 1990. Special education in South Africa. *International Journal of Disability, Development and Education*. 37 (2):149-157.
- SMALING, A. 1992. Varieties of methodological intersubjectivity - the reasons with qualitative and quantitative research and with objectivity. *Quality and Quantity*. 26(2):169-180.
- SMITH, J.K. 1983. Quantitative versus qualitative research: an attempt to clarify the issue. *Educational Researcher*. 12(3):6-13.
- SMITH, T.E.C. & DOWDY, C. 1992. Future based assessment and intervention for students with mental retardation. *Education and training in mental retardation*. 27(3)September:255-260.
- SÖHNGE, W.F. & ARJUN, P. 1996. Modernism, postmodernism and the geography curriculum: an introduction. *Educare*. 25(1,2):87-93.
- SOTELLO, C.; TURNER, V. & LOUIS, K.S. 1996. Society's response to differences. A Sociological Perspective. *Remedial and Special Education*. 17(3)May:134-141.
- SOUTH AFRICAN FEDERAL COUNCIL ON DISABILITY (SAFCD). 1995. *Integrated National Disability Strategy Document*.



- STAATSKOERANT. 1997. *Buitengewone Staatskoerant*. Provinsie Wes-Kaap. Konsep Wetsontwerp.
- STAINBACK, S. & STAINBACK, W. 1992. *Curriculum considerations in inclusive classrooms: Facilitating learning for all students*. Baltimore, MD: Paul H. Brookes Publishing Company.
- STAINBACK, W. & STAINBACK, S. 1990. *Support networks for inclusive schooling: Interdependent integrated education*. Baltimore, MD: Paul H. Brookes Publishing Company.
- STEYN, J.C. (red). 1991. *Onderwys in transformasie: Opstelle in die historiese opvoedkunde*.
- STRAUSS, A. & CORBIN, J. 1990. *Basics of qualitative research: Grounded theory procedures and techniques*. Newbury Park, CA: Sage.
- TASHIE, C.; SHAPIRO-BARNARD, S.; SCHUH, M.; JORGENSEN, C.; DILLON, A.; DIXON, B. & NISBET, J. 1993. *From regular to special: From ordinary to extraordinary*. Durham: University of New Hampshire, Institute on Disability.
- TAYLOR, D.J.L. 1987. *Critical assessment of the De Lange report with particular reference to teachers and other groups*. Universiteit van Oxford. D Phil. Proefskrif. Ongepubliseerd.
- TAYLOR, S.; BILKEN, D.; LEHR, S. & SEARLE, S. 1987. *Purposeful integration ... Inherently equal*. Syracuse, New York: Centre on Human Policy, Syracuse University.
- TENNANT, H. & JACKSON, E.M. 1906. *Statutes of the Cape of Good Hope: 1865-1905*. Cape Town: 1894-1905.
- THERON, M. 1998. *Inclusion - The way ahead*. Paper presented at Conference: Towards Inclusion at University of Western Cape in April. Unpublished.

- THE SUNDAY TIMES. *Special Report: Top Schools*. Augustus 1997.
- THOUSAND, J.S. & VILLA, R.A. 1990. Sharing expertise and responsibilities through teaching teams. In: Stainback, W. & Stainback, S. 1990. *Support networks for inclusive schooling: Interdependent integrated education*. Baltimore, MD: Paul H. Brookes Publishing Company.
- THOUSAND, J.S.; VILLA, R.A. & NERVIN, A. 1994. *Creativity and Collaborative learning: A practical guide to empowering students and teachers*. Baltimore, MD: Paul H. Brookes Publishing Company.
- TRANSCVAALSE ONDERWYSDEPARTEMENT. 1933. *Verslag van die Superintendent-Generaal van Onderwys vir die jaar geëindig 1932*. Pretoria.
- TRANSCVAALSE ONDERWYSDEPARTEMENT. 1938. *Verslag van die Superintendent-Generaal van Onderwys vir die jaar geëindig 1937*. Pretoria.
- TRANSCVAALSE ONDERWYSDEPARTEMENT. 1939. *Verslag van die Superintendent-Generaal van Onderwys vir die jaar geëindig 1938*. Pretoria.
- TRUSCOTT, K. 1993. *Youth education and work*. The need for an integrated policy and action approach. Education Policy Unit-Wits/NECC
- TUKULU, A. 1997. *Redress towards the equalisation of opportunities: Support provision and staffing*. Education for All. Paper presented at the NCSNET/NCESS National Conference - September. Unpublished.
- UDVARI-SOLNER, A. 1995. Curricular adaptations: Reconfiguring teaching practice to support students with disabilities in general education classrooms. In: Nadel, L. & Rosenthal, D. (eds). *Down Syndrome: Living and learning in the community*. New York: Wiley-Liss.

- UNESCO. 1994. *The Salamanca statement and framework on special needs education*. Paris. UNESCO.
- UNIE-ONDERWYSDEPARTEMENT. 1945. *Verslag van die Inter-departementele komitee oor afwykende kinders*. Pretoria.
- VAN ACKER, J. 1988. Een ortopedagogiek van opvoedingsrelasies en systemen. In: De Groot, R.; Menkveldt, H.; Van der Ploeg, J.D. & De Ruyter, A. (reds.). *Handboek Ortopedagogiek*. (5de uitg). Groningen: Wolters-Noordhoff.
- VAN DER WALT, J.L. 1992. *Die huidige gesprek oor standaarde in die onderwys: 'n Evaluering*. Referaat: OVSA-Kongres Bloemfontein 15-17 Januarie. Ongepubliseerd.
- VAN LOGGERENBERG, M.C. 1989. Wêreldonderwys in die spanningsveld tussen gemeenskaplikheid en diversiteit. *Suid-Afrikaanse Tydskrif vir Biblioteek- en Inligtingkunde*. 57(4):576-585.
- VAN MANEN, M. 1990. *Researching lived experience: Human science for an action sensitive pedagogy*. Ontario: The Althouse Press.
- VILLA, R.A. & THOUSAND, J.S. 1995. *Creating an inclusive school*. Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development.
- VILLA, R.A. & THOUSAND, J.S. 1992. Student collaboration: An essential for curriculum delivery in the 21<sup>st</sup> century. In: Stainback, S. & Stainback, W. (eds). *Curriculum considerations in inclusive classrooms: Facilitating learning for all students*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.
- VILLA, R.A.; THOUSAND, J.S.; STAINBACK, W. & STAINBACK, S. 1992. *Restructuring for caring and effective education: An administrative guide to creating heterogeneous schools*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.

- VLACHOU, A. & BARTON, L. 1994. Inclusive education: Teachers and the changing culture of schooling. *British Journal of special Education*. 21(3)September:105-107.
- WADE, B. & MOORE, M. 1992. *Patterns of educational integration: International perspectives on mainstreaming children with special needs*. Oxfordshire: Triangle Books.
- WARE, L. 1995. The aftermath of the articulate debate: The invention of inclusion. In: Clark, C.; Dyson, A. & Millward, A. (eds). *Towards inclusive schools*. London: David Fulton.
- WESSELS, D. 1996. *Die gesindheid van onderwysers in gewone skole teenoor leerders met spesiale onderwysbehoefes*. Pretoria: Universiteit van Suid-Afrika, M.Ed. skripsie. Ongepubliseerd.
- WEST, J.F. 1990. Educational collaboration in the restructuring of schools. *Journal of Educational and Psychological Consultation*. 1(1):23-40.
- WEST, J.F. & CANNON, C.S. 1988. Essential collaborative consultation competencies for regular and special educators. *Journal of Learning Disabilities*. 21(1):56-63.
- WIERSMA, W. 1995. *Research methods in education: An introduction*. Massachusetts: Needham Heights.
- WILLIAMS, E. 1997. *Perspectives on inclusive education systems and support services in developing contexts*. Education for All. Paper presented at the NCSNET/NCESS National Conference - September. Unpublished.
- WISNIEWSKI, L. & ALPHER, S. 1994. Including students with severe disabilities in general education settings. *Remedial and Special Education*. 15(1):4-13.
- WINCH, P. 1989. *Idea of social science and its relation to philosophy*. London: Routledge.

YORK, J.; VANDERCOOK, T; MacDONALD, C.; HEISE-NEFF, C. & CAUGHEY, E.  
1992. Feedback about integrating middle-school students with severe disabilities in general  
education classes. *Exceptional Children*. 58(1)September:244-258.

**WETTE:**

WET OP BEROEPSONDERWYS EN SPESIALE SKOLE (Wet 29 van 1928)

WET OP SPESIALE SKOLE (Wet 1937)

WET OP SPESIALE SKOLE (Wet 9 van 1948)

WET OP DIE BEVOLKINGSREGISTER 1950

DIE KINDERWET (Wet 33 van 1960)

WET OP NASIONALE ONDERWYSBELEID (Wet 39 van 1967)

WET OP ONDERWYSDIENSTE (Wet 41 van 1967)

WYSIGING OP DIE WET OP ONDERWYSDIENSTE (Wet 24 van 1969)

WET OP OPLEIDING VAN VERSTANDELIK GESTREMDE KINDERS (Wet 63 van  
1974)

WET OP DIE NASIONALE BELEID VAN ALGEMENE ONDERWYSSAKE (wet 76 van  
1984)

WYSIGINGSWET OP DIE NASIONALE ONDERWYSBELEID (Volksraad - Wet 103  
van 1936)

WITSKRIF, 1994. Konsep Witskrif oor die Onderwys en Opleiding. 23 September 1994. Kaapstad: Staatsdrukker.

WITSKRIF, 1995. Witskrif oor Onderwys en Opleiding in 'n Demokratiese Suid-Afrika: Eerste stappe tot die ontwikkeling van 'n nuwe sisteem. 15 Maart. Kaapstad: Staatsdrukker.

## Bylaw A

[illegible]

**Bylae B****ONDERHOUDSVRAE**

Wat is u siening omtrent insluiting? En volle insluiting?

Op watter wyse kan 'n beleid van insluiting suksesvol geïmplimenteer word?

Maak insluiting die beste van beskikbare hulpbronne gebruik?

As alle moontlike hulpbronne beskikbaar was, sou u volle insluiting steun?

Wat beskou u as struikelblokke vir die implementering van inklusiewe onderwys?

Wat beskou u as die voordele van inklusiewe onderwys?

Wat beskou u as noodsaaklike steun in inklusiewe onderwys?

Watter onderrigstrategieë dink u is toepaslik in 'n inklusiewe onderwyssituasie?

Dink u spesiale skole kan voortbestaan in inklusiewe onderwys? Sou u die voortbestaan

daarvan sien soos spesiale skole huidig funksioneer of nie?